



Ivo Fernandes Gomes

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO
SOBRE APRENDIZAGEM:
Cultura escolar e videoaulas**

Tese de Doutorado

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Ciência Humanas - Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação, do Departamento de Educação da PUC-Rio.

Orientadora: Prof.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita
Coorientadora: Prof.^a Magda Pischetola

Rio de Janeiro,
janeiro de 2021.



Ivo Fernandes Gomes

**CONCEPÇÕES DE ESTUDANTES DE ENSINO MÉDIO
SOBRE APRENDIZAGEM:
Cultura escolar e videoaulas**

Tese apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor pelo Programa de Pós-graduação em Educação do Departamento de Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas da PUC-Rio. Aprovada pela Comissão Examinadora abaixo assinada.:

Prof.^a Silvana Soares de Araújo Mesquita

Orientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Magda Pischetola

Coorientadora

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof.^a Rosália Maria Duarte

Departamento de Educação - PUC-Rio

Prof. Alberto José da Costa Tornaghi

Departamento de Educação PUC-Rio

Prof. Luiz Augusto Rezende Filho

Universidade Federal do rio de Janeiro - UFRJ

Prof.^a Eliane Ribeiro Andrade

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UNIRIO

Prof.^a Monah Winograd

Coordenadora Setorial do Centro de Teologia e Ciências Humanas
PUC-Rio

Rio de Janeiro, 22 de fevereiro de 2021

Todos os direitos reservados. A reprodução, total ou parcial, do trabalho é proibida sem autorização da universidade, do autor e da orientadora.

Ivo Fernandes Gomes

Graduou-se em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) em 2000. Especializou-se em Tecnologia Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas) em 2002 e em Formação Docente pelas Faculdades Associadas do Espírito Santo (FAESA) em 2006. Graduou-se em Análise de Sistemas pela Universidade Norte do Paraná (UNOPAR) em 2010. Cursou Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) em 2011. É Professor Assistente no Departamento de Educação (DEDC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Integrante do Grupo de Pesquisa FORTEC - Formação docente e tecnologias.

Ficha Catalográfica

Gomes, Ivo Fernandes

Concepções de estudantes de ensino médio sobre aprendizagem : cultura escolar e videoaulas / Ivo Fernandes Gomes ; orientadora: Silvana Soares de Araújo Mesquita ; coorientadora: Magda Pischetola. – 2021.

206 f. : il. color. ; 30 cm

Tese (doutorado)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2021.

Inclui bibliografia

1. Educação – Teses. 2. Aprendizagem. 3. Conhecimento escolar. 4. Ensino médio. 5. Juventude. 6. Videoaulas. I. Mesquita, Silvana Soares de Araújo. II. Pischetola, Magda. III. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Departamento de Educação. IV. Título.

CDD: 370

Aos meus pais, Ismael Ribeiro Gomes (*in memorian*) e Raimunda Alves Fernandes (*in memorian*), responsáveis pelas minhas primeiras e mais significativas aprendizagens. O tempo que estive com eles foi suficiente para eu aprender que o respeito ao outro não é uma escolha. Com eles, aprendi pela experiência a partilhar, mesmo na escassez. Aprendi também que a educação pode funcionar como “uma chave” para ajudar a “abrir portas” e que nunca estaremos velhos demais para novas aprendizagens. “Seu Ismael e Dona Raimunda” sempre estarão presentes em minhas lembranças, em minha história, em minha educação, em minha vida. São fontes permanentes de exemplo e inspiração para mim e para minha família.

Agradecimentos

A Deus, pela vida e pelo cuidado permanente comigo durante mais uma jornada.

À minha família pelo carinho, apoio de sempre e permanentes partilhas, em especial aos meus irmãos e irmãs Isaura, Iszael, Israel, Ismael e Ivanilda.

À minha esposa Valquíria, pelo amor, companheirismo, apoio, colaboração na leitura crítica e correção dos textos, pela compreensão durante minhas ausências e indisponibilidades.

Aos meus filhos: Ana Luisa, pela colaboração na pesquisa de campo e por ter juntamente com Arthur compreendido minhas ausências e distanciamento, ainda assim partilhado comigo a alegria, o carinho e o amor contagiante que carregam consigo.

Ao meu sobrinho-irmão Paulo Roberto, pelo acolhimento e companheirismo, sempre atento e cuidadoso comigo.

À minha orientadora Professora Magda Pischetola, pela confiança iniciada desde a entrevista na PUC-Rio; pela liberdade, incentivo, visão aguçada e conhecimento socializado através das leituras e reflexões durante os encontros e interlocuções; também, por ter aceitado continuar acompanhando esse trabalho até a conclusão.

À minha orientadora Professora Silvana Mesquita, pelas preciosas colaborações nos Exames de Qualificação (I e II), por ter aceitado a parceria até a conclusão da tese, pelo apoio presente nos momentos finais e por presidir a Banca de defesa desse trabalho.

À Professora Rosália Duarte, pelos textos sobre “mídia e educação” ter exercido influência sobre minha inscrição para o Doutorado em Educação da Puc-Rio. Também pelas instigantes e valiosas contribuições nos Exames de Qualificação (I e II), por participar da Banca de Defesa, pelo acompanhamento, incentivo e partilha em toda essa trajetória.

Ao meu amigo-irmão Lúcio Martins, pela amizade, companheirismo e cuidado. Também pelo ouvido atento, palavras de incentivo, permanente torcida e pela sua generosidade que excede a razão.

Ao amigo João Rodrigues, pela parceria e consideração que resistiu à distância. Pelas longas conversas quase sempre permeadas de incentivo e valorização. Por ter me presenteado com sua família: Leila, Laisa e Henrique.

À minha amiga e colega de trabalho Édila Coswosk, pelas valorosas colaborações durante a pesquisa: nos grupos focais, na análise crítica de meus escritos, no olhar aguçado sobre a tese. Também, pelos aconselhamentos para a vida pessoal.

À minha amiga e colega de trabalho Cristiane Gomes, pela ajuda fraterna, principalmente por ter permitido meu refúgio em sua acolhedora residência durante um importante período dessa jornada.

À Alice, pelo apoio, cuidado e companheirismo, em especial durante os longos e solitários períodos que estive no Rio.

À Aline, Elena e Lorraine, estudantes da UNEB (à época), pela valiosa colaboração na pesquisa de campo.

Aos colegas e amigos doutorandos da turma 171: Adrian Henriques, Adriana Casini, Aldenira Mota, Elise de Moraes, Isabel Henze, Liliane Albuquerque, Luisa Vilardi, Maria Paula Rossi, Marcus Vitoi e Sirlene Oliveira, pelo companheirismo e cooperação que fez fortalecer a jornada individual e coletiva, bem como os vínculos afetivos e efetivos do grupo, mesmo em meio a pandemia do Covid-19.

Às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, que compartilharam conosco seus conhecimentos, reflexões e experiências. Também aos servidores da secretaria, pela boa vontade e presteza nos atendimentos.

A todos(as) estudantes do Ensino Médio que aceitaram participar da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração que possibilitaram a concretização desse estudo.

Aos professores e professoras, diretor, vice-diretores, coordenador e demais servidores do colégio onde a pesquisa foi realizada, pelo apoio e participação imprescindíveis na concretização desse trabalho.

Aos companheiros(as) e colegas de trabalho do Departamento de Educação (Campus X) da UNEB, pela cooperação e incentivo, em especial aos docentes do Colegiado de Biologia, ao qual faço parte, principalmente pelo apoio à minha licença para o doutoramento.

Aos estudantes que compartilharam comigo a “República do Ricardo” na Gávea (Rio de Janeiro) em 2017-2018, pelas conversas descontraídas, risos e camaradagens.

Aos membros da Igreja de Deus Reavivamento Pentecostal (IDERP) de Teixeira de Freitas, pelas orações e cuidado comigo e com minha família.

À Universidade do Estado da Bahia, pelo compromisso e incentivo com a formação de seus servidores, em especial pela concessão de licença para este estudo e disponibilização de recursos do Programa de Apoio à Capacitação Docente e de Técnicos Administrativos (PAC-DT).

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Resumo

GOMES, Ivo Fernandes; MESQUITA, Silvana S. de Araújo. **Concepções de estudantes de Ensino Médio sobre aprendizagem: cultura escolar e videoaulas**. Rio de Janeiro, 2021, 206p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Esta pesquisa buscou compreender as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares relacionando-as às suas experiências com a mídia audiovisual, em particular as videoaulas. Para a realização da investigação foi selecionada uma escola pública de Ensino Médio localizada em Teixeira de Freitas, no Extremo Sul da Bahia. A pesquisa na escola aconteceu no período de março a outubro de 2019 e contou com a participação de 462 estudantes, contemplando os primeiros, segundos e terceiros anos, nos três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno) da instituição. Na construção dos dados foi utilizado um questionário com vistas a traçar o perfil dos estudantes em relação a algumas práticas escolares e experiências com videoaulas. Também foram realizados 3 grupos focais, envolvendo 30 estudantes, com o objetivo de colher mais detalhadamente informações sobre o entendimento que possuíam sobre aprendizagem e as estratégias utilizadas para aprender os conhecimentos abordados pela escola. Os dados oriundos dos questionários foram submetidos a uma análise descritiva, passando por tabulação e tratamento estatístico. Os dos grupos focais, audiogravados, foram transcritos e analisados com o auxílio do *software* Atlas.ti, com base no método de Análise de Conteúdo (AC), e após análise, foram interpretados assumindo uma perspectiva de escola como cultura. Os resultados indicam que não há um consenso no entendimento sobre a aprendizagem entre os estudantes, e, que diversas crenças sobre o ato de conhecer e aprender se mesclam, contemplando às vezes ideias contraditórias, como as inatistas de dom e aptidão paralelas à de aprendizagem pela experiência, por exemplo, envolvendo a compreensão aguçada de mediação, tanto material quanto simbólica, e, a participação do corpo, dos sentidos e das emoções no processo de aprendizagem. Outra constatação foi em relação ao aspecto social que enxergam na aprendizagem, o que faz com que atribuam valor e significado à escola, e, às relações humanas que se estabelecem nesse contexto. Foi possível inferir que a ideia

de aprendizagem, ainda em construção pelos jovens pesquisados é influenciada pelo *modus operandi* da escola, que tem o ensino centrado na memorização, e, provas e notas sem vínculo com aprendizagem, fazendo com que muitos estudantes interpretem memorização como aprendizagem. Número expressivo de estudantes afirma manter experiências com as videoaulas como estratégias de estudo. Entretanto, ficou evidente que estas, em sua maioria, reproduzem o padrão das aulas tradicionais. Mas, isso não permite afirmar sobre o nível de influência nas concepções de aprendizagem dos estudantes. Pois, como estratégia para atender à lógica da avaliação classificatória, findam por consolidar ideias de aprendizagem pré-formadas pela escola. A pesquisa, não propõe responder às variadas questões que emergiram dos diálogos com os estudantes, mas, ao revelá-las, conclui que há uma necessidade urgente de se organizar tempos e espaços para se discutir junto aos jovens integrantes do Ensino Médio questões relativas às suas concepções de conhecimento e aprendizagem, considerando estes atores como sujeitos autônomos, corresponsáveis pelas suas próprias aprendizagens e desempenho escolar.

Palavras-chave

Aprendizagem; conhecimento escolar; ensino médio; juventude; videoaulas.

Abstract

GOMES, Ivo Fernandes; MESQUITA, Silvana S. de Araújo. **Conceptions of high school students on learning: school culture and video classes.** Rio de Janeiro, 2021, 206p. Tese de Doutorado - Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

This research aimed to understand the conceptions of young high school students about the learning process of school knowledge related to their personal experiences with audiovisual media, particularly video classes. In order to investigate the needed aspects, a public high school in Teixeira de Freitas located at the south region of Bahia was chosen. The study was during the period of March until October of 2019, and had the collaboration of 462 students from junior to senior years and from the three different shifts existent in the school system, which are the mornings, the afternoons and the evenings. During the collection of the data, a questionnaire aiming to identify the profile of students related to some school practices and experiences with video classes had been used. In addition to that, three focus groups, with 30 students each, were created with the goal of collecting, in a more detailed way, information on their understanding about learning and the strategies used to learn the knowledge taught in school. The data from the questionnaires were submitted to a descriptive analysis, going through tabulation and statistical treatment. Those of the focus groups, audio-recorded, were transcribed and analyzed with the aid of the *Atlas.ti* software, based on the Content Analysis (CA) method, and after analysis, they were interpreted assuming a perspective of school as culture. The results indicate that there is no consensus in the understanding about learning among students, and that different beliefs about the act of knowing and learning are mixed, sometimes contemplating contradictory ideas, such as the innate gift and aptitude parallel to that of learning by experience. For example, involving a keen understanding of mediation, both material and symbolic, and the participation of the body, the senses and emotions in the learning process. Other observation was related to the social aspect that they see in learning, which makes them assign value and meaning to the school and to the human relations that are established in this context. It was possible to infer that the idea of learning, still under construction by the young people surveyed is influenced by the

school's *modus operandi*, which has teaching methods centered on memorization, and tests and notes without a link to learning, causing many students to think in memorization as learning. A great number of students claims to have experiences with video classes as study strategies; however, it was evident that these classes, in a great majority, reproduce the pattern of traditional classes. On the other hand, this does not allow affirming about the level of influence on the conceptions of learning of students. Therefore, as a strategy to meet the logic of classificatory assessment, they end up consolidating learning ideas pre formed by the school. This research does not offer to answer the variety of questions that emerged from the dialogues with the students, but by revealing them, it concludes that there is an urgent need to organize time and spaces to discuss with the young students' issues related to their conceptions of knowledge and learning, considering these actors as autonomous subjects, co-responsible for their own learning and school performance.

Keywords

Learning; school knowledge; high school; youth; video classes.

Sumário

1. Introdução	20
1.1 O objeto de pesquisa	20
1.2 O percurso do pesquisador	21
1.3 Mapeando cenários que justifiquem a pesquisa	24
1.3.1 Sobre educação escolar e aprendizagem no Brasil	24
1.3.2 A cultura audiovisual	28
1.4 Objetivo e problema da pesquisa	33
1.5 Organização da tese	34
2. Referencial teórico	36
2.1. Juventude: um conceito plural e em movimento	36
2.1.1. Concepções de juventude	37
2.1.1.1 Juventude como faixa etária de vida: uma ideia geracional	39
2.1.1.2 Juventude como identidade cultural	42
2.1.1.3 Juventude ou juventudes?	44
2.2. A questão do conhecimento: decifra-me ou devoro-te	49
2.2.1. Sobre o ato de conhecer: alguns apontamentos	51
2.2.2. Conhecimento escolar	54
2.2.2.1 O que entendemos por conhecimento escolar?	56
2.3. Escola e juventude	59
2.3.1 Uma escola: “múltiplas educações”	60
2.3.2 Juventude e escola	62
2.4 Sobre a aprendizagem humana	69
2.4.1 Um panorama sobre as teorias da aprendizagem	70
3. Metodologia	79
3.1 Notas sobre “o fazer ciência”: algumas escolhas	79
3.2 O campo da pesquisa	82
3.2.1 O município de Teixeira de Freitas	84
3.2.2 Panorama Educacional	87
3.3 Sujeitos da pesquisa	88

3.4	Percurso para a produção de dados	89
3.4.1	Revisão da literatura	90
3.4.2	Escolha da unidade escolar: o lócus da pesquisa	91
3.4.3	Formalização da participação dos estudantes na pesquisa	94
3.5	Instrumentos de pesquisa	97
3.5.1	O questionário e sua aplicação	97
3.5.2	Realização de Grupo Focal	99
3.6	Tratamento e análise dos dados	102
4.	Resultados e discussão	106
4.1	Os jovens e as escolas: olhando esta relação de perto	106
4.1.1	As primeiras impressões: dados dos questionários	106
4.2	Cultura escolar e videoaulas: diálogos sobre aprendizagem	115
4.2.1	Práticas Escolares	121
4.2.1.1	Ensino como centralidade	122
4.2.1.2	A relação entre provas, notas e aprendizagem	128
4.2.1.3	O uso de videoaulas: entre inovação e reprodução	134
4.2.2	Concepções de aprendizagem	144
4.2.2.1	O conhecimento como produto adquirido de forma passiva	146
4.2.2.2	Os múltiplos elementos envolvidos nas aprendizagens	152
5	Algumas considerações: o que ficou na mochila	173
6	Referências	183
7	Apêndices	197
7.1	Apêndice A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	
7.2	Apêndice B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)	
7.3	Apêndice C - Questionário Aplicado	
7.4	Apêndice D - Roteiro do Grupo Focal	

Lista de tabelas

Tabela 1 -	Panorama do atendimento da Educação Básica no município de Teixeira de Freitas - 2018	87
Tabela 2 -	Estudantes matriculados por turno e ano e participantes da pesquisa – 2019	107
Tabela 3 -	Participantes da pesquisa por turno, ano e gênero - 2019	108
Tabela 4 -	Escolarização dos responsáveis pelo estudante - 2019	110
Tabela 5 -	Componente curricular que o estudante considera ter mais facilidade em aprender	111
Tabela 6 -	Estudantes que afirmaram utilizar videoaulas para estudar	113

Lista de quadros

Quadro 1 -	Principais abordagens sobre a aprendizagem	71
Quadro 2 -	Identificação por pseudônimo dos estudantes participantes dos grupos focais (por turno)	116
Quadro 3 -	Classificação das respostas dadas pelos estudantes à pergunta “O que é aprender?”	145

Lista de gráficos

Gráfico 1 - Hábitos de consumo de audiovisual, segundo faixa etária	29
Gráfico 2 - Plataforma preferida pelos brasileiros para visualizar conteúdos em vídeo	30
Gráfico 3 - Quantidade de ingressos vendidos e quantidade de salas de cinema no Brasil – (2002-2016)	31
Gráfico 4 - Idade dos estudantes pesquisados	108
Gráfico 5 - Repetência no percurso escolar	110
Gráfico 6 - Tipo de aula que dizem aprender mais facilmente	111
Gráfico 7 - Tipo de material utilizado para estudar	113
Gráfico 8 - Recursos utilizados para o estudo	114
Gráfico 9 - Situação que acredita potencializar a aprendizagem	115

Lista de figuras

Figura 1 -	Mapa político do Brasil	85
Figura 2 -	Mapa político do Extremo Sul da Bahia	86
Figura 3 -	Mapa conceitual de abordagem analítica a partir da perspectiva da cultura escolar	120

Lista de siglas

AC	Análise de Conteúdo
AI-5	Ato Institucional nº 5
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
AVE	Artes Visuais Estudantis
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CF	Constituição Federal
CNS	Conselho Nacional de Saúde
EC	Emenda Constitucional
EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EUA	Estados Unidos da América
FACE	Festival Anual da Canção Estudantil
FECIBA	Feira de Ciências da Bahia
FORTEC	Formação de Professores e Tecnologia
GF	Grupo Focal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
JERP	Jogos Estudantis da Rede Pública
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NTE	Núcleo Territorial de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

ONU	Organização das Nações Unidas
PC	Computadores Pessoais
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PFC	Proposta de Flexibilização Curricular
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Alunos
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROVE	Produção de Vídeos Estudantis
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QI	Quociente de Inteligência
RDH	Relatório do Desenvolvimento Humano
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria Estadual de Educação
SIS	Síntese de Indicadores Sociais
TAL	Tempo de Artes Literárias
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TDIC	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

A experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à escritura. Digamos, com Foucault, que escrevemos para transformar o que sabemos e não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a escrever é a possibilidade de que esse ato de escritura, essa experiência em palavras, nos permita liberar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa, diferentes do que vimos sendo.

Também a experiência, e não a verdade, é o que dá sentido à educação. Educamos para transformar o que sabemos, não para transmitir o já sabido. Se alguma coisa nos anima a educar é a possibilidade de que esse ato de educação, essa experiência em gestos, nos permita libertar-nos de certas verdades, de modo a deixarmos de ser o que somos para ser outra coisa para além do que vimos sendo.

Jorge Larrosa e Walter Kohan (apresentação da coleção “Educação: experiência e sentido”)

1

Introdução

1.1

O objeto de pesquisa

Vivemos em uma sociedade em que conjunto significativo e organizado de informações que atravessam o cotidiano das pessoas e interferem em suas formas de ver, sentir, pensar e de aprender ocorre através das tecnologias digitais, principalmente as audiovisuais (TV, cinema e vídeos digitais). Nesse contexto, as experiências dos jovens com esse tipo de tecnologia e as relações que estabelecem com essa mediação, têm ajudado a compor um quadro de referências, muitas vezes utilizado por esses jovens na construção de seus valores, modelagem de comportamento bem como seus saberes e crenças. Saberes, como resultado da vivência, apreendidos no mundo e pelo mundo, e, nas relações com o outro. Saberes que precedem a escolarização, mas que também são desenvolvidos em paralelo com a escola, influenciando-a ou sendo influenciados por ela.

Com base nessa premissa, a proposta dessa pesquisa foi investigar as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares e suas interfaces com as experiências com a mídia audiovisual, em particular as videoaulas.

Considerando que a pesquisa científica, sua gênese, método, dados e interpretação dos resultados, principalmente nas ciências sociais, são influenciados pela perspectiva e escolhas de quem a produz (Phillips & Burbules, 2000; Chizotti, 2003; 2006), se faz relevante, antes de se aprofundar na abordagem teórico/metodológica do fazer científico, apresentar um breve percurso do sujeito pesquisador e sua interação com o objeto desse estudo.

1.2

O percurso do pesquisador

A presente pesquisa está fundada sob uma temática que sempre esteve presente em minhas leituras e objeto de trabalho nos últimos 15 anos e fortemente influenciada pela evolução das reflexões acerca das práticas docentes, mas, sobretudo, a partir do crescente interesse em investigar, de forma lenta e gradual, a intensidade da relação interacionista entre tecnologias digitais, vida cotidiana e o processo de educação escolar.

O interesse pelo estudo das tecnologias digitais surgiu em meados da década de 1980, na adolescência, quando participei dos primeiros cursos de informática que surgiram na cidade onde morava. Influenciado por um movimento¹ de disseminação dos Computadores Pessoais (PC), realizei vários estudos em torno da utilização e aplicação desses microcomputadores digitais. Durante os dez anos que se seguiram, estive envolto de computadores e seus periféricos, trabalhando e estudando sobre a informática, sua linguagem e processos. No período de 1996-2000 realizei o curso de Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - Uneb², onde estabeleci a partir de algumas leituras, o primeiro contato com abordagens sobre a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação, com foco no uso do computador.

O contato inicial transformou-se numa mola propulsora de possibilidades de estudo e atuação profissional sobre Tecnologia e Educação. Durante a graduação fui contemplado como partícipe de diversos projetos de ensino, pesquisa e extensão envolvendo a temática, o que possibilitou e motivou a minha primeira experiência na carreira docente, participando de um programa especial de graduação – Rede Uneb 2000³, trabalhando com a disciplina Informática na Educação (2001-2007).

A participação nesse programa foi um marco importante no interesse pela pesquisa. O projeto Rede Uneb 2000 tinha como público-alvo professores em

¹ Entre 1984 e 1987 o Brasil apresentava a maior taxa de crescimento mundial no setor de informática. Em 87 tornou-se o sexto maior mercado de microcomputadores, superando a Itália e a Suécia (Oliveira, 1997).

² Com estrutura *multicampi*, a universidade fundada em 1983, atualmente conta com 29 departamentos espalhados em 24 cidades de diversas regiões da Bahia.

³ Programa criado pela Universidade do Estado da Bahia com o objetivo de promover a formação de professores em efetivo exercício nas redes públicas municipais, lotados nas primeiras séries do Ensino Fundamental, que não possuíam nível superior.

exercício, moradores de pequenas cidades do interior do estado. Esse público possuía um tempo significativo de experiência em sala de aula e vivenciava a realidade de um sistema público escolar repleto de desafios, descaso e privações. Um contexto que ainda permanece do mesmo modo, em diversos municípios do país.

Nesse sentido, a disciplina “Informática na Educação” - geralmente recebida com resistência pelos estudantes - deveria trazer um arcabouço teórico que sustentasse sua relevância, além de apontar, através da mediação do professor, uma aplicabilidade à realidade cotidiana daqueles sujeitos. Nesse contexto, constatei que era preciso criar alguma alternativa que estivesse voltada à construção de um conhecimento aprofundado sobre a temática e que ajudasse a dinamizar a atividade docente, o que resultou no fortalecimento da necessidade de busca pelo aporte da pesquisa científica.

Nos primeiros anos de experiência (2000-2002), motivado pela atividade docente, ingressei numa Pós-Graduação Lato Sensu na PUC-Minas (Produção e Avaliação de Software Educativo). Ali aprofundei as leituras e abordagens sobre as tecnologias digitais e sua relação com a educação, com o foco no computador. A participação nesse curso pode ser considerada como outro marco importante nesse percurso em direção ao meu objeto de pesquisa.

A apropriação de diversas leituras e perspectivas teóricas diferentes, possibilitou novas abordagens e reflexões nas atividades docentes junto aos professores-alunos da Rede Uneb. Contudo, havia uma distância entre a realidade que vivenciada e aquela apontada nos contextos teóricos. Percebi, a partir desse confronto, que somente a transposição das teorias - das quais havia me apropriado durante algum tempo - não seriam garantia de possibilidade de construção por parte dos sujeitos em torno da utilização de tecnologias na educação, nosso objeto de conhecimento.

Como forma de minimizar essa lacuna, realizei experiências de utilização do computador em espaços escolares. Essa busca se concretizou na participação em um projeto de montagem e coordenação de um laboratório de informática em uma escola da rede privada¹ (2002-2006), ambiente no qual testemunhei situações de

¹ Coordenei atividades de informática educativa junto a turmas de alunos das séries do Ensino Fundamental (1ª a 8ª) e também do ensino médio (1ª a 3ª).

aprendizagem junto a professores e alunos, mediada com o auxílio de computadores.

A experiência com a informática educativa durante esses anos revelou como os espaços escolares ainda se mantinham distantes das discussões e das práticas envolvendo tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem. Nesse período observei como um número significativo de profissionais da educação despreza a presença e influência dessas tecnologias na vida cotidiana, sem considerar que as crianças, jovens e adolescentes as valorizam, apropriam-se rapidamente de suas formas de utilização e suas linguagens, bem como se mostram influenciados por ela.

Em 2007, participei como professor substituto do quadro docente da UNEB. No ano seguinte, fui convidado juntamente com uma professora de Biologia, a ministrar uma disciplina¹ abordando as tecnologias digitais na produção de imagens. No início de 2009, iniciei o Mestrado em Educação na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), na Linha de Pesquisa: Linguagem, Conhecimento e Formação de Professores, cujo eixo temático era Tecnologias e Educação.

Em virtude das leituras e estudos sobre produção de imagens, aliado ao trabalho docente, o tema mídia audiovisual passa a ser meu foco de interesse e se fortalece como objeto de pesquisa no mestrado, se materializando na dissertação intitulada “A utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia”, defendida em 2011.

No Doutorado, apesar de pequenos ajustes em relação à proposta inicial, busquei aprofundar a compreensão de fenômenos em torno da mídia digital, audiovisual e educação, portanto, a escolha não aconteceu repentinamente e esteve articulada às experiências concretas de pesquisa e docência², principalmente a observação do uso do audiovisual pelos jovens, com objetivo de aprender conteúdos escolares e a dificuldade dos que ingressam na licenciatura em se apropriar das teorias e práticas em torno dos processos de aprendizagem.

¹ A disciplina intitulada: Leitura e produção de imagens é ofertada no III semestre do curso de licenciatura em Ciências Biológicas e tem como objetivo instrumentalizar o discente para a produção e utilização de imagens a partir das tecnologias digitais, como ferramenta pedagógica no ensino de ciências naturais.

² Principalmente as experiências relacionadas às atividades do componente curricular intitulado: Leitura e Produção de Imagens, e “Prática Pedagógica”, ambos no curso de Licenciatura em Biologia.

Nesse contexto, interessa ao pesquisador investigar as relações que podem ser estabelecidas entre a concepção que os estudantes do Ensino Médio mantêm sobre a aprendizagem dos conhecimentos escolares e suas experiências com a mídia digital audiovisual. Tal Inquietação encontrou eco em algumas literaturas e reflexões realizadas, não somente no interior das disciplinas cursadas, mas, principalmente, nas leituras e discussões no interior do grupo de pesquisa Formação de Professores e Tecnologia (FORTEC).

1.3

Maapeando cenários que justifiquem a pesquisa

1.3.1

Sobre educação escolar e aprendizagem no Brasil

A educação escolar é um processo complexo, envolve uma multiplicidade de fatores (tempo, espaço, recursos materiais, currículo, mediação do professor, participação do aluno, dentre outros) e aspectos (a exemplo dos cognitivos e emocionais) que interagem de forma dinâmica e cumprem, por meio da aprendizagem, os objetivos requeridos socialmente. Portanto, a aprendizagem é o fenômeno mais importante no contexto da educação escolar e por isso deve ocupar a centralidade do processo.

Assegurada como direito fundamental na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e ratificada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a educação escolar, em seus diferentes níveis e modalidades, só alcança seus objetivos e cumpre sua função social, política, dentre outras em torno de suas práticas, a partir da efetivação de aprendizagens previstas em seu currículo.

Logo, em correspondência ao desenvolvimento sistemático da organização da educação escolar (estrutura e funcionamento, seu currículo, formação de professores e processo de democratização), deve haver um movimento pautado por uma filosofia e uma política que assegure resultados satisfatórios. Nesse entendimento, a aprendizagem é a condição *sine qua non* para que a escola possa cumprir com os papéis que lhe foram atribuídos ao longo da história, portanto é imprescindível assegurar que ela ocorra.

Estudos sobre a história da educação brasileira demarcam o início de nossa trajetória com a chegada dos jesuítas em 1549 e demonstram que somente a partir de 1930 que se inicia o processo de expansão da educação básica no Brasil.

de 1930 a 1940 o desenvolvimento do ensino primário e secundário alcançou níveis jamais registrados até então no país. De 1936 a 1951 o número de escolas primárias dobrou e o de secundárias quase quadruplicou, ainda que essa expansão não fosse homogênea, por se concentrar nas regiões urbanas dos estados mais desenvolvidos. (Aranha, 2006, p. 309)

Crescimento ainda mais acentuado se efetivou entre final de 1970 e as duas décadas seguintes (Aranha, 2006; Saviani, 2013). Estatísticas de evolução, desempenho e qualidade da educação brasileira nesse período, final do século XX, apontam para um descompasso entre o crescimento da oferta e a qualidade da educação escolar (IBGE, 2009; Brasil, 2001).

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios – PNAD (IBGE, 1999), por exemplo, apontam que em 1989 o Brasil já havia alcançado a proporção de 83,8% de escolarização das crianças entre 7 e 14 anos, idade de equivalência aos 8 (oito) anos do Ensino Fundamental, naquela época. Esse número subiu para 98,6% nos resultados da PNAD de 2015 (IBGE, 2016) - considerando o Ensino Fundamental de 9 anos. Esses dados apontam o crescimento de aproximadamente 15% no contingente de escolarização no intervalo de 25 anos.

O avanço, no que diz respeito ao acesso à educação escolar, é notório, uma vez que os números apontam para um quadro de quase universalização da maior etapa da educação básica, faltando contemplar (com base na pesquisa de 2015) apenas 1,4% do total da referida população. Entretanto, os principais mecanismos de avaliação empregados pelo sistema educacional brasileiro apontam para uma educação de pouca qualidade, aquém do padrão almejado.

Tomando como exemplo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que combina resultados do fluxo escolar e de desempenho nas avaliações, o Brasil alcançou nos resultados de 2017, onde se tem: 5,8 pontos nos anos iniciais do Ensino Fundamental; 4,7 pontos nos anos finais do Ensino Fundamental e 3,8 pontos no Ensino Médio (INEP, 2019). É importante destacar que o índice varia de 0 a 10 pontos, informação que evidencia a distância entre a qualidade aferida e um

índice desejável, considerando que somente uma das três etapas alcançou a metade da variação máxima do índice.

Outro dado revelador da dificuldade da educação escolar em promover aprendizagens básicas do currículo é o resultado da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA) que em 2016, verificou, que mais da metade (55%) dos alunos do 3º ano do Ensino Fundamental da rede pública de ensino têm conhecimentos insuficientes em leitura e matemática (INEP, 2018), ou seja, com no mínimo 3 anos de escolarização maioria dos estudantes de oito anos não sabem ler, tampouco fazer contas básicas direito.

Os resultados do Brasil no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA na sigla em inglês), também demonstram situação preocupante em relação ao sistema de ensino brasileiro. Na edição de 2015, última com resultados apurados, participaram um total de 70 países e o Brasil ficou na 63ª posição em ciências, 59ª em leitura e 66ª colocação em matemática. Ainda, de acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) que coordena o programa, há um escalonamento para cada área onde o nível mínimo esperado é 2. No Brasil, em todas as três áreas, mais da metade dos estudantes ficaram abaixo do nível 2. Em ciências 56,6%, em leitura 50,99% e em matemática, caso mais grave 70,25% não alcançaram o mínimo esperado (Brasil no PISA, 2015).

Apesar de haver críticas coerentes sobre esse processo de avaliação e a construção de um ranking a partir do resultado de estudantes em países de contextos sociais e econômicos muito diferentes, os dados do Pisa não devem ser negligenciados e podem possibilitar a construção de indicadores para amparar políticas públicas de melhoria do ensino básico.

Relatório do Desenvolvimento Humano (RDH), produzido pelo Banco Mundial em sua edição de 2019, afirma haver uma “crise da aprendizagem” em escala mundial (PNUD, 2019). O relatório apresenta, dentre outras informações, algumas estimativas preocupantes sobre o desempenho educacional de vários países.

A educação deveria significar a garantia de que a escolaridade conduz à aprendizagem. Porém, a grande expansão da educação não se traduziu em ganhos comensuráveis ao nível da aprendizagem, um domínio em que existem amplas disparidades.

Ainda há, além disso, muito a fazer — em muitos países, a deficiência das realizações ao nível da aprendizagem é perturbadora (PNUD, 2019, p. 48).

A partir dos dados apresentados, percebemos que é importante valorizar o movimento histórico de expansão de oferta da educação escolar pública e gratuita ocorrido nas três últimas décadas. Entretanto, não se deve considerar escolarização como sinônimo de aprendizagem, tampouco negligenciar processos de escolarização sem o mínimo admissível de aprendizagem, conforme os mecanismos de avaliação tanto nacional como internacional têm verificado.

Tomando como foco principal o Ensino Médio, cabe destacar que a reforma proposta pela Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017b) é uma tentativa de potencializar essa etapa da educação brasileira. Conforme publicado no portal do Ministério da Educação (MEC), “A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade à todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.” (Brasil, 2017c).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) também se insere nesse contexto de mudanças com vistas a promover a elevação da qualidade da educação básica no país. Homologada em dezembro de 2018 a BNCC para o Ensino Médio, dentre outras questões, propõe a possibilidade de diferentes organizações curriculares, com base na oferta de diferentes itinerários formativos a ser escolhido pelos estudantes.

Para que a educação básica e pública no Brasil, em especial o Ensino Médio, não seja para muitos um engodo, é preciso garantir além do acesso à escolarização, a efetiva aprendizagem dos conhecimentos escolares, de modo que se cumpra o proposto no Art. 2º da LDB 9.394/96, “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1996). Caso contrário, o abismo de exclusão e desigualdades sociais e econômicas que segrega milhões de brasileiros e brasileiras, crianças, jovens, adultos e idosos tende a um crescimento contínuo.

Acreditamos que a complexidade da situação da educação escolar no Brasil é um fato que destaca a necessidade de uma análise aprofundada da mesma. As evidências sobre a má qualidade da educação básica, apresentadas, sobretudo pelos resultados das avaliações em larga escala, não servem, por si só, como radiografia

capaz de sinalizar com clareza as políticas e ações que precisam ser tomadas no intuito de potencializar aprendizagens e minorar essas mazelas. É preciso, para além das pesquisas de aspecto macrossocial que assumem as escolas, as salas de aula e os estudantes e suas avaliações como números, pesquisas que contemplem aspectos microsociais com possibilidade de adentrar ao espaço escolar e não só apreender o processo de educação escolar em sua dimensão social, cultural e política, mas principalmente produzir diferentes interpretações sobre ele.

1.3.2

A cultura audiovisual

A escolha do objeto de pesquisa se relaciona também com a premissa de que vivemos uma cultura audiovisual, argumento que pode ser sustentado não só a partir da observação cotidiana de práticas de comunicação em grande parte da sociedade como também por dados empíricos. Apesar da complexidade de fatores (geográficos, econômicos, sociais) envolvidos nessa afirmativa, tomamos como baliza alguns estudos sobre o consumo de mídias (televisão, vídeos digitais, rádio, internet, jornal e revista) no contexto brasileiro que evidenciam seu uso e preferência, ajudando a apreendê-los enquanto fenômeno cultural.

O primeiro indicativo é o resultado da “Pesquisa Brasileira de Mídia 2016” que revela a televisão como a mídia mais utilizada no país (89%), quando o objetivo é a busca por informação. A rede mundial de computadores fica em segunda opção (49%), muito abaixo da TV e acima do rádio (30%), terceira mídia escolhida pelos brasileiros. Os jornais impressos ocupam a quarta posição (12%) e as revistas (1%), ficam em último lugar (Brasil, 2016).

Quando não se verifica o objetivo de uso, a pesquisa demonstra que a TV é assistida por 97% da população, sendo que 77% afirmam ter hábito de assisti-la diariamente por um período médio de três horas e 21 minutos, durante os cinco dias da semana e por três horas e 39 minutos nos finais de semana (Brasil, 2016).

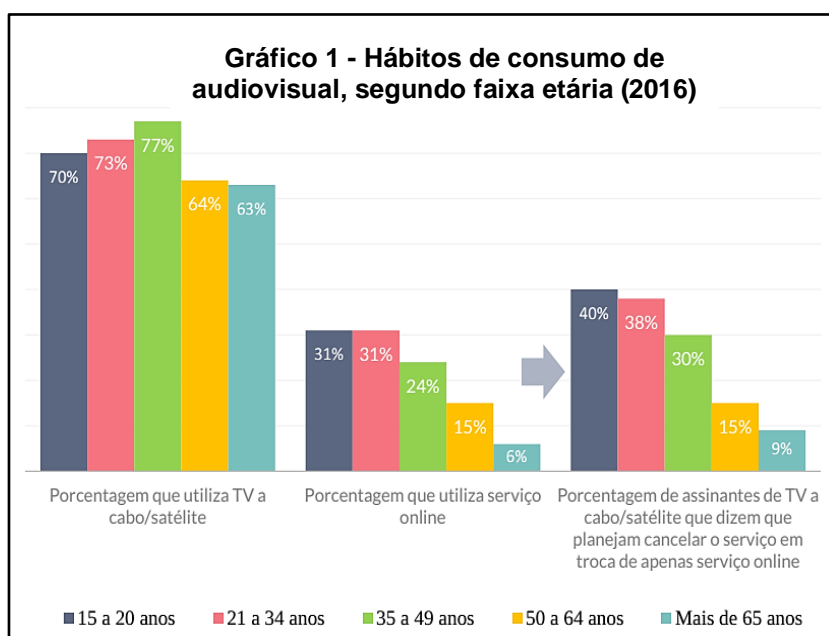
Cabe destacar que dentre o público com idade de 16-17 anos e 18-24 anos, participante da pesquisa, o consumo televisivo se mostrou um pouco menor. O número de jovens que afirmou assistir TV durante todos os dias da semana foi de 76% e 72%, representando respectivamente, um ponto e cinco pontos percentuais

abaixo da média geral. Em contrapartida, os números são maiores quando se referem ao uso da internet por esse mesmo público (Brasil, 2016).

Há pesquisas que apontam indícios de movimento dos consumidores de audiovisuais mais jovens para a rede mundial de computadores. É razoável levantar a hipótese de que a internet, principalmente a partir da “web 2.0” assume características que a diferencia de outras mídias, principalmente por sua capacidade de aglutinar variadas tipologias midiáticas, o que se convencionou chamar de convergência de mídias (Jenkins, 2008).

Nesse sentido, levando em consideração a gama de serviços disponíveis na rede, as múltiplas possibilidades de utilização e a atração que estes exercem sobre o público jovem, há uma possibilidade de que parcela desses usuários estejam realizando, em relação ao audiovisual, uma mudança de suporte e ambiente, mais do que do objeto de consumo ou seu conteúdo.

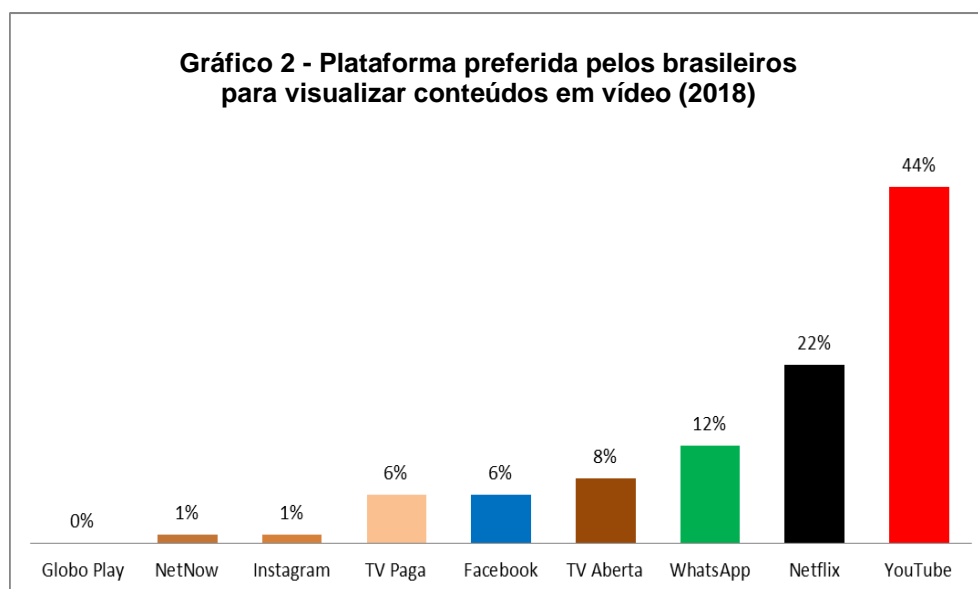
Tomando como base esse argumento, também evidenciado no estudo de Valiati et al. (2017), pode-se considerar que jovens usuários da TV poderão - associados ao consumo da internet - estar migrando do uso tradicional da TV (com conteúdo aberto e/ou pago) para outras possibilidades audiovisuais disponíveis na internet, como o *YouTube*, TV on-line e outros serviços semelhantes (Gráfico 1).



Fonte: Valiati et al. (2017)

O segundo indicativo, agora sobre a tipologia vídeo online, é o resultado da “Pesquisa *Vídeo Views*”¹, publicada pela Google Inc. em setembro de 2018 que apresenta dados interessantes sobre o consumo de vídeos digitais pelos brasileiros e fortalece hipótese já levantada sobre o provável movimento de usuários da TV para a internet.

Em sua quinta edição, a pesquisa encomendada pela Google reforça o crescimento do consumo de vídeos pelos brasileiros e constata a consolidação do *YouTube* como principal plataforma de compartilhamento e visualização de vídeos *online* no Brasil. De acordo com esse estudo, no período examinado de quatro anos (2014-2018), enquanto o consumo de TV aumentou de 21.9 para 24.8 horas semanais o equivalente a 13%, o de vídeos na web cresceu 135% de 8.1 para 19 horas semanais (Marinho, 2018). Sobre a consolidação do *Youtube* como plataforma de vídeos *online*, os números da pesquisa mostram que esse serviço é o mais utilizado no Brasil (44%), alcançando quase o dobro de preferência do segundo colocado, a Netflix (22%) (*ibidem*), conforme é apresentado no Gráfico 2.

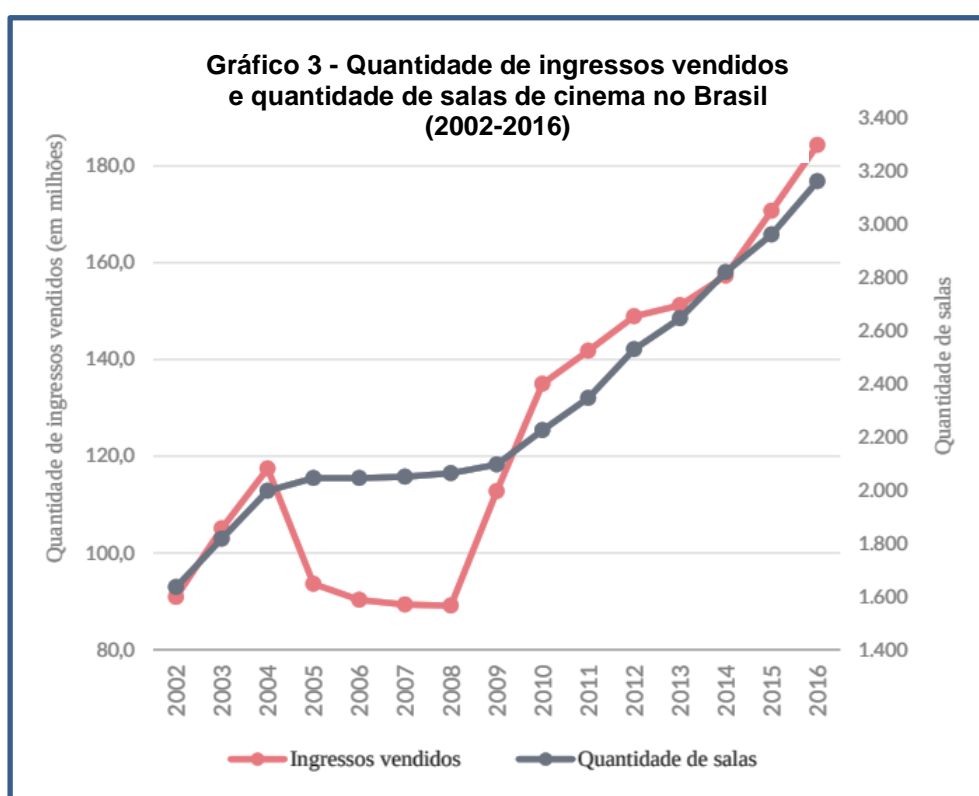


Fonte: Marinho (2018)

¹ Pesquisa encomendada e divulgada pela Google Inc., sendo a primeira parte (qualitativa) realizada em janeiro de 2018 pela Box 1824 (agência de pesquisa de tendências em consumo, comportamento e inovação) junto a 200 pessoas. E, segunda parte (quantitativa), realizada em julho de 2018 pela Provokers (empresa de consultoria e pesquisa em marketing) junto a 3 mil pessoas.

Em relação ao consumo dos jovens, a pesquisa identificou que 55% das pessoas no Brasil com idade entre 14 e 18 anos usam o *YouTube* diariamente (Marinho, 2018). Outro dado importante é sobre o aparelho que é utilizado para assistir aos vídeos. Nesse quesito se evidencia que, segundo a afirmação de 75% dos pesquisados, a maioria dos brasileiros, tanto jovens como adultos, utiliza o *smartphone* como suporte para a visualização dos vídeos *online* (ibidem). Informação que se aproxima da auferida na Pesquisa Brasileira de Mídia 2016, na qual, maior contingente de pesquisados (65%), afirmou acessar a internet através do mesmo dispositivo (Brasil, 2016).

Como terceiro indicador do audiovisual na cultura contemporânea, é apresentado o cinema, que de forma semelhante ao que vem acontecendo com outras mídias digitais apresentou crescimento vertiginoso nos últimos anos (Gráfico 3). Dados da pesquisa “Consumo de Audiovisual no Brasil”, apontam que no período de 2002 a 2017 o número de salas de exibição quase que duplicaram, passando de 1.600 salas para 3.200 salas, aproximadamente. Crescimento acompanhado pela quantidade de ingressos vendidos que evoluiu de mais de 90 milhões em 2002 para mais de 180 milhões em 2016 (Valiati et al. 2017).



Fonte: Valiati et al. (2017)

Aspecto também encontrado nesses estudos e que assume grande relevância nessa pesquisa, diz respeito às múltiplas intencionalidades em torno do uso do audiovisual, em particular a relação com a aprendizagem. A pesquisa *Video Viewers* revela que nove em cada dez usuários de vídeos do *YouTube*, no Brasil, o utilizam para estudar (Marinho, 2018). O foco principal é conhecimento, busca-se assistir vídeos com o objetivo de aprender, tanto a fazer pequenos reparos domésticos, quanto desenvolver habilidades profissionais, dicas de esportes, dentre outras.

Encontramos na pesquisa de Meireles, Alaor & Ferreira (2009), uma análise da relação de estudantes do Ensino Médio com o audiovisual, em particular vídeos sobre o ensino de física. De acordo com esse estudo, 68% dos estudantes responderam ser o vídeo o meio de comunicação mais importante para eles e mais da metade (50,54%) afirmaram assistir conteúdos de física em formato de vídeo.

Também, na pesquisa sobre a utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciaturas envolvendo 371 estudantes, Gomes (2011) verificou que 93,3% disseram já ter assistido esse tipo de audiovisual, enquanto 52,8% afirmaram fazer isso frequentemente. E quando perguntados sobre os objetivos dessa prática, 75,7% responderam que assistiam para abordar assuntos relacionados à sua formação acadêmica.

Esse cenário, delineado a partir de dados, resultantes de estudos e pesquisas, permite fazer duas considerações relevantes no contexto dessa pesquisa: a primeira, que dentre as diferentes tipologias de mídia no Brasil, a audiovisual é seguramente a mais consumida; a segunda, é que há uma relação entre as experiências dos jovens estudantes com a mídia audiovisual (em particular as videoaulas) e uma intenção de aprendizagem a partir de demandas escolares e não escolares. Ou seja, há no interior dessa prática cultural, dentre variadas intencionalidades possíveis, a do vídeo funcionar como uma aula.

Diante do exposto, acreditamos que se faz necessário lançar olhares investigativos sobre as experiências com a mídia digital audiovisual vivenciada por jovens da Educação Básica, em virtude de sua relevância e potencialidade formativa. Mas não só isso, haja vista que estamos vivendo uma cultura audiovisual (Babin & Kouloumdjian, 1989; Martín-Barbero, 2003; Belloni, 2005; Setton, 2011). E, aceitar esse atributo significa, na perspectiva da educação escolar,

reconhecer que estudantes, professores e outros tantos atores sociais vivenciam em maior ou menor grau esse fenômeno cultural, devendo ser contemplado nos currículos e nas práticas escolares, e, portanto, precisa ser compreendido.

Enquanto os jovens estudantes parecem aderir quase que espontaneamente à cultura das mídias digitais audiovisuais, explorando essa linguagem para variados fins, inclusive suas aprendizagens, a escola em suas práticas gerais, tende a enfrentar dificuldades em atrair e manter os estudantes no contexto da cultura escolar que valoriza predominantemente a leitura e escrita alfabética (Nogueira & Padilha, 2014), de forma que acabam por negligenciar, na maioria das vezes, o papel e potencialidade da linguagem audiovisual. Como afirma Bannell *et al.* (2016, p. 71-72), “parece haver mesmo certa oposição entre o universo digital, no qual os jovens transitam com relativa facilidade, e o universo escolar, no que diz respeito à exigências cognitivas”.

1.4

Objetivo e questões norteadoras da pesquisa

Como base nas evidências e argumentações já apresentadas, esta pesquisa tem como objetivo principal compreender as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares, relacionando-as às suas experiências com a mídia audiovisual, em particular as videoaulas. Para subsidiar tal escopo foram levados em conta as abordagens que se apresentam i) construir perfil dos estudantes em relação ao consumo de mídias audiovisuais, em particular as videoaulas; ii) conhecer as estratégias que os estudantes dizem utilizar na apropriação do conhecimento escolar, identificando a participação das videoaulas nesse processo; iii) verificar as experiências desses sujeitos com as videoaulas, em especial quando assumidas intencionalmente como estratégias de estudo e/ou aprendizagem de conhecimentos escolares; iv) identificar as concepções de aprendizagem elaboradas pelos estudantes; e v) estabelecer relação entre a as experiências com as videoaulas e a concepção de aprendizagem demonstrada pelos estudantes.

É importante salientar que o objeto de estudo ora delineado parte das seguintes considerações: (i) vivemos numa sociedade que utiliza intensamente as

mídias digitais, principalmente audiovisuais e estas integram de forma significativa a cultura dos jovens; (ii) as práticas no contexto escolar geralmente negligenciam as potencialidades da mídia digital audiovisual desconsiderando também as experiências dos estudantes, inclusive sobre a utilização dessa linguagem como estratégia de aprendizagem; (iii) a Educação Básica, em especial o Ensino Médio, tem apresentado resultados insatisfatórios em relação ao nível mínimo de aprendizagem estabelecido pelas políticas educacionais e requerido pela sociedade; (iv) conhecer o entendimento que o estudante tem sobre seu processo de aprendizagem poderá contribuir com práticas escolares que possibilitem uma ação mais consciente desse sujeito sobre suas próprias estratégias para aprender, interferindo positivamente no nível de aprendizagem alcançado; e, (v) dado a importância do Ensino Médio, principalmente para jovens e adolescentes, fortalecer a qualidade dessa etapa da educação pode significar redução do quadro de desigualdades e injustiças sociais no Brasil.

A partir dessas considerações, elegemos as seguintes questões norteadoras:

- a) *Quais as concepções que os estudantes do Ensino Médio têm sobre a aprendizagem escolar?*
- b) *De que modo as experiências com as videoaulas podem influenciar sua concepção de aprendizagem?*

1.5

Organização da tese

Esta tese está estruturada em cinco capítulos. No primeiro, é apresentado o objeto de pesquisa, tomando como base a perspectiva do pesquisador delineada em seu percurso pessoal e profissional. Também é traçado um cenário com informações empíricas que servem para contextualizar o problema de pesquisa e justificar os objetivos propostos no estudo.

O segundo capítulo apresenta o **Referencial teórico**, a partir de pressupostos oriundos do estudo de uma extensa revisão bibliográfica, que contempla a construção sociológica do conceito de juventude; a questão do conhecimento com base em pressupostos filosóficos; o conhecimento como matéria prima da educação escolar; o mapeamento de elementos relevantes na relação escola e juventude; e,

por fim é apresentado um panorama sobre as teorias da aprendizagem numa perspectiva marcada pela psicologia.

O terceiro capítulo, “**Metodologia**”, descreve as etapas e os procedimentos utilizados na realização desta pesquisa. Apresenta a fenomenografia como perspectiva teórico-metodológica adotada, bem como o entendimento assumido de ciência pós-positivista. Após as notas introdutórias, são explicitadas as características do campo, os instrumentos e métodos utilizados na produção e análise dos dados com as respectivas justificativas.

O quarto capítulo, intitulado “**Descrição e análise dos dados**”, expõe os dados provenientes dos questionários e dos grupos focais. Buscou-se, no decorrer da descrição, estabelecer diálogo entre os resultados e as abordagens teóricas levantadas na revisão de literatura, com o contexto da escola como cultura.

Por fim, o quinto capítulo, intitulado “**Algumas considerações: o que ficou na mochila**”, apresenta algumas interpretações e inferências sobre as concepções de conhecimento e aprendizagem dos estudantes pesquisados, e, as relações com as experiências com videoaulas, na tentativa de responder à pergunta proposta pela pesquisa.

2

REFERENCIAL TEÓRICO

2.1

Juventude: um conceito plural e em movimento

Os principais atores dessa pesquisa, estudantes do Ensino Médio, são categorizados, em nossa sociedade, como jovens. Mas, por trás dessa simples palavra existe uma complexa rede de significados, tensões e relações que se estabelecem historicamente na constituição de uma ideia de juventude. Dialogar com esse universo semântico requer, de antemão, assumir uma perspectiva de que não se encontrará consensos, ou uma única concepção de juventude, em virtude dos múltiplos e multifacetados elementos que podem estar imbricados nesse conceito. Como afirma Pais (1996, p. 36):

não há de fato, um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. As diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois necessariamente, diferentes teorias.

A juventude na mitologia grega é representada pela deusa Hebe, filha de Zeus e Hera. Algumas versões desse mito relatam que Hebe tinha o privilégio de não envelhecer. Era ela quem servia as taças com o manjar dos deuses nos banquetes que aconteciam no Olimpo. Essa bebida, servida por Hebe, era composta de néctar e ambrosia e tinha o poder de dar imortalidade aos humanos e de “congelar” a idade dos deuses, mantendo-os eternamente com a mesma aparência. Essa narrativa fortalece a associação da deusa com a ideia de juventude e imortalidade, assim, Hebe é caracterizada também pelo fulgor, vivacidade e alegria atribuído à sua idade, sendo considerada a mais nova dentre os deuses olímpicos (Bulfinch, 2018).

A escolha do diálogo com a mitologia se faz por acreditar que os mitos podem ajudar a interpretar o mundo, as relações entre humanos e com a materialidade que nos cerca. A mitologia com suas narrativas repletas de batalhas, disputas e personagens diversos é um rico artefato cultural para a socialização de ideias, crenças e para promover reflexões (Wilkinson, 2018). O fim último de um relato mitológico é sem dúvida a aprendizagem.

Muitas palavras que utilizamos habitualmente, de origem greco-romana, têm relação com a mitologia desses povos. O termo cronologia, por exemplo, deriva do grego *chrónos* (*chronus* em latim) que significa tempo e é o nome de um deus grego que personifica esse significado. A palavra juventude, por sua vez, tem origem romana, do latim *juventa*, nome atribuído à deusa da juventude (equivalente à deusa Hebe, grega). Para a mitologia romana, Juventa foi uma ninfa que Júpiter transformou em uma fonte de águas que tinha o poder de rejuvenescer as pessoas. (Bulfinch, 2018).

No contexto dessas mitologias, a juventude é algo repleto de atributos valiosos e por isso, conquistá-la ou mantê-la era algo perseguido por todos. Mas, e na sociedade contemporânea, há uma ideia hegemônica de juventude? Qual ou quais os conceitos de juventude que aparecem retratados em textos diversos ou artigos científicos?

Tentar responder a essa questão é algo considerado relevante no contexto dessa pesquisa, uma vez que permitirá explicitar as diferentes maneiras de apreender a ideia de juventude, bem como apontar a concepção assumida no bojo desse trabalho, uma vez que, acreditamos que a maneira como vemos e compreendemos juventude, produz por sua vez, formas particulares de se estabelecer relação, não só com esses sujeitos, mas com o conhecimento produzido por e sobre eles.

2.1.1

Concepções de juventude

No Brasil, de acordo com o Estatuto da Juventude Lei 12.852/2013 (Brasil, 2013b), jovens são as pessoas com idade entre 15 e 29 anos. Essa definição, com base em uma faixa etária, tomou como referência relatório publicado em 2004 pela

Organização das Nações Unidas (ONU): “*La juventud en Iberoamérica: tendencias y urgências*” (ONU, 2004), que define juventude como homens e mulheres entre 15 e 24 anos. Esse tipo de definição, apesar de questionável, foi adotado, dentre outros motivos, para possibilitar a criação de políticas públicas e atender à tradição dos preceitos jurídicos que nesses casos, se utilizam de valores limítrofes objetivos.

Dados da estimativa populacional do Brasil em 2019 (IBGE, 2019b), apontam que um quarto da população é composto pela juventude brasileira, ou seja, pessoas entre 15 e 29 anos de idade. Esse número corresponde a aproximadamente 52,5 milhões de jovens vivendo no país. A relevância desse dado se deve principalmente ao fato de que para as projeções demográficas esse deverá ser o período com o maior contingente de jovens na história da nação. Essa característica populacional poderá apontar para a necessidade de um olhar mais atento para a juventude, bem como a proposição de políticas públicas voltadas para essa fatia da população.

Apesar de a priori explicitar uma concepção de juventude atrelada à faixa etária, adotada pela legislação brasileira, a proposta desse capítulo é elencar suas diferentes concepções. Nesse sentido, toma-se como ponto de partida a problematização desse conceito no âmbito da educação, pois ele também é explorado por outros campos do saber, como a psicologia, e principalmente a sociologia, como discutido por Sposito & Tarábola (2017), dentre outros. Assim, é feita uma verificação de como essa categoria aparece definida em estudos sobre a educação escolar brasileira, a partir da análise de artigos em periódicos nacionais que abordam conjuntamente esses dois temas: educação escolar e juventude.

Essa proposta, parte do pressuposto de que a assunção de uma ou outra concepção de juventude pode influenciar nas perspectivas de análise desse fenômeno, direcionando, com isso, o olhar do pesquisador e o caminho adotado para sua abordagem. Portanto, defendemos a ideia de que é preciso em um primeiro momento, problematizar a construção da noção de juventude questionando as concepções previamente estabelecidas e subsumidas como verdadeiras no campo da educação escolar.

Para tanto, apresentamos ao menos três conceitos empregados para a categoria juventude. O primeiro, como “fase da vida” ou faixa etária, como presente em Costa (2014). O segundo, entendido como “identidade cultural” (Sales & Paraiso, 2010) e o terceiro abarca um conceito aberto, polissêmico e situado,

devendo ser construído social e culturalmente (Tomazetti & Schlickmann, 2016; Costa, 2010).

Os defensores dessa última perspectiva apontam para a impossibilidade de um conceito generalizável de juventude, em virtude da complexidade envolvida nesse fenômeno. Essas diferentes formas de compreender juventude que discutiremos com mais propriedade, foram verificadas inicialmente em publicações de periódicos nacionais envolvendo esse tema e a educação escolar, mas, utilizaremos também como evidência, abordagem em outras tipologias textuais, como encontrados em matérias de jornais e revistas.

Assim, o desafio inicial que se coloca é o de demonstrar não somente o entendimento de juventude numa ou noutra perspectiva, mas principalmente, proceder a uma desconstrução sociológica de alguns aspectos envolvidos na construção social da categoria juventude, desvelando dessa forma os elementos que subjazem essas concepções.

2.1.1.1

Juventude como faixa etária de vida: uma ideia geracional

Começaremos tomando como objeto a ideia de juventude como uma faixa etária de vida. Esse entendimento, que tem como base elementos biológicos e psicológicos, como a maturação do corpo físico, do sistema cognitivo e psicológico, termina por definir seus contornos em elementos sociais, considerando principalmente a autonomia do sujeito em suas relações com e na sociedade. De todo modo, a combinação desses elementos na constituição de uma “etapa da vida” nos remete a um importante questionamento: como se deu o processo de segmentação do curso da vida nessas etapas como conhecemos hoje? Não só referindo-se à juventude, mas a todo o ciclo de vida humana: infância, adolescência, juventude, fase adulta e velhice?

Ainda que pareça simplória a resposta a essas perguntas, decerto que, quando pensamos com maior profundidade, verificamos que estamos geralmente tão agarrados às ideias pré-concebidas que não atentamos para o fato de que considerar algo ou alguém como velho, por exemplo, requer uma referência de comparação. Seria velho alguém com 60 anos ou 80? Para fortalecer esse argumento basta

lembrar que costumeiramente usamos a expressão: “*fulano é mais velho do que cicrano*”, mesmo às vezes se referindo a duas crianças com menos de seis anos de idade.

Sobre a divisão em fases da vida socialmente aceita, Pais (1990, p. 146-147), nos alerta que:

Determinadas fases de vida apenas são reconhecidas, enquanto tal, em determinados períodos históricos, isto é, em períodos nos quais essas fases de vida são socialmente vistas como geradoras de problemas sociais.

A evidência dessa ideia de Pais (1990) é encontrada no reconhecimento da “infância”, enquanto categorial social que veio a emergir na Europa entre final do século XVIII e início do XIX, no contexto de uma sociedade capitalista urbano-industrial. Uma das condições para que isso ocorresse foi o crescimento da população de crianças, resultante de menor taxa de mortalidade e maior de natalidade (Ariès, 1978; Kramer, 2003). Tal situação demográfica inédita gerou problemas sociais que passaram a ocupar o interesse das políticas públicas e em consequência se tornaram objeto de estudos e pesquisas, acabando por potencializar a consolidação da noção de infância como fase da vida. Durante o último século, o entendimento de infância como fenômeno histórico-social continuou sofrendo mudanças até alcançar maior aceitação, sem, contudo, haver consenso, pois continua sendo objeto de divergências.

De modo análogo à infância, a noção de juventude como se concebe amplamente na atualidade, tanto na perspectiva etária de fase de vida quanto de unidade sociocultural é um produto da modernidade, como afirma Pappámikail (2010). Para essa autora, na Europa pré-industrial ainda não havia clareza sobre a ideia de juventude. Para alguns grupos essa etapa se encerrava na concretização do matrimônio, para outros, enquanto houvesse dependência da família. Enfim, “Não havia, contudo, um tempo e um espaço exclusivo para essa juventude, integrada desde a saída da primeira infância no mundo dos adultos e das suas atividades.” (Pappámikail, 2010, p.3).

A construção de juventude como grupo social foi o resultado, de acordo com Pais (1990) e Pappámikail (2010) da combinação de alguns fatos sociais. Dentre eles podemos mencionar os estudos de aspectos fisiológicos de desenvolvimento

do corpo e sua maturação biológica, as contribuições da psicologia com atenção a elementos psicossociais, bem como a consolidação do conceito de infância e adolescência, sendo atribuída a estes últimos, posteriormente, a condição de indivíduo.

Os países com processo de industrialização em expansão, aglomerados de adolescentes, compostos em sua maioria por filhos de emigrantes, começaram a preocupar legisladores em virtude da marginalidade social e delinquência atribuídas a esses indivíduos. A situação objetiva que se estabelecia suscitava a necessidade de espaço e tempo para manter esses adolescentes, entretanto, envolvia outras questões: o estabelecimento de idade para a ocupação com o trabalho, uma nova dinâmica familiar em relação à vida produtiva e em consequência à relação de dependência dos filhos, dentre outros. Como resultado, tanto o prolongamento da escolaridade quanto a proliferação de casas de correção para menores, foram meios adotados (Pais, 1990).

No entanto, a expansão do processo de escolarização que alongava o intervalo de tempo considerado suficiente para a formação humana desse indivíduo (do ponto de vista sociocultural) assim como sua preparação para a vida produtiva (do ponto de vista econômico) parece ter sido o caminho efetivamente assumido. Logo, esse tempo de preparação foi ampliado e democratizado, a fim de que se formassem adultos preparados para responder às exigências requeridas por aquele modelo de sociedade. Esse tempo de preparação foi historicamente se instituindo como juventude, inclusive com proteção jurídica, assegurando um tempo em que esse indivíduo deve estar tutelado e gozando de certa liberdade, apesar de sua dependência familiar, até poder ser considerado adulto.

Afirma Pais (1990, p. 148):

[...] a noção de juventude somente adquiriu uma certa consistência social a partir do momento em que, entre a infância e a idade adulta, se começou a verificar o prolongamento - com os consequentes problemas sociais daí derivados - dos tempos de passagem que hoje em dia mais caracterizam a juventude, quando aparece referida a uma fase de vida.

Não por acaso, o trabalho aqui referido (Costa, 2014), que faz menção a essa perspectiva etária de juventude, utiliza um trecho da Emenda Constitucional (EC)

65 e da Constituição Federal de 1988, que estabelece relação próxima com a necessidade de minimizar problemas sociais. De acordo com Pappámikail (2010), o primeiro conceito de juventude a ganhar força, parte de um paradigma linear que institui o fenômeno como um intervalo de tempo dividido em etapas sucessivas que levam a criança à fase adulta. Tal concepção se converte numa base teórica que influencia os estudos e análises sobre a juventude no Brasil.

2.1.1.2

Juventude como identidade cultural

Associar a idade biológica com consumo, produções e experiências com a cultura, apontado por Sales & Paraíso (2010), constitui outra forma de entendimento para a categoria juventude. Nesse sentido, a ideia de juventude ganha força a partir da díade idade e consumo cultural. Tal perspectiva foi utilizada de forma recorrente nas últimas duas décadas, ao amalgamar os jovens com o uso de tecnologias digitais, por exemplo, como problematizado por Tapscott (2010) em “A hora da geração digital”, por Buckingham (2007) em seu livro “Crescer na era das mídias eletrônicas”. Também em “Homo Zappiens: educando na era digital” de Veen & Vrakking (2009). Nesse último fica explícito o trecho sobre a geração dos nascidos a partir de 1980: “[...] chamaremos essa geração de *Homo zappiens*, aparentemente uma nova espécie que atua em uma cultura cibernética global com base na multimídia.” (Veen & Vrakking, p. 30, 2009). É importante observar que implicitamente o texto se refere às pessoas com idade de até 29 anos, considerando a data limite de 1980 e o ano de publicação livro, 2009.

Nesse cenário, encontramos a noção de juventude estereotipada também por “Geração Y” e “Z”, ambas ancoradas na ideia do massivo consumo de tecnologias digitais e de uma forte interação através das mídias sociais (em suporte virtual). Exemplo claro aparece na série de reportagens “Jovem 2020”, exibida no telejornal “Jornal Hoje” e presente no portal de notícias da Rede Globo (G1), nos primeiros dias do ano de 2020. As matérias publicadas em 02 e 04 de janeiro apresentam respectivamente os seguintes títulos: “Jovem 2020: as dores e delícias de uma geração 100% digital” (G1, 2020a) e “Jovem 2020: geração Z acredita que o mundo pode melhorar através do diálogo” (G1, 2020b).

Assim como aconteceu em relação às tecnologias digitais, também em outros momentos, foram atribuídos aos jovens uma identidade ou classificação com base em um suposto consumo cultural homogeneizante. O termo “sexo, droga e *rock’n roll*”, é outro exemplo de utilização de um estereótipo utilizado para rotular os jovens. Título de música e filmes, o slogan foi muitas vezes utilizado para se referir à juventude dos anos 1960 a 1970, considerados revolucionários, principalmente pela disseminação da ideia de liberdade sexual, da ruptura promovida pelo rock como estilo musical e a associação ao consumo de drogas ilícitas.

É nesse período que nos Estados Unidos (EUA) o movimento *hippie* ganha as ruas e notoriedade por contestar o modelo capitalista americano, suas desigualdades sociais e outros elementos, como o papel da mulher, defesa do meio ambiente, fim da guerra do Vietnã, dentre outros. Esse movimento englobou fortemente elementos da cultura, como novos estilos de vestimentas, de cabelos e principalmente a música. O festival de Woodstock, em agosto de 1969, pode ser considerado um momento emblemático desse período, pois envolveu mais de 400 mil pessoas em um festival de música, gerando um clima de efervescência envolvendo sexo, droga e rock. Provavelmente, a imagem do festival foi o maior responsável pela propagação de uma ideia de juventude revolucionária, não tanto politicamente, mas sexual e culturalmente (Coreicha, 2020).

No Brasil, movimento semelhante, mas sem a mesma intensidade foi articulada por estudantes e artistas. A Tropicália, movimento artístico deflagrado no final da década de 1960, se espalhou por diferentes manifestações da produção cultural, como no teatro, no cinema, nas artes plásticas e na música (Coelho, 1989). Sendo essa última, a área que talvez tenha alcançado maior evidência, em virtude também dos festivais de música, como o Festival Internacional da Canção de 1968. É nesse período que artistas como Gilberto Gil e Caetano Veloso se destacam, dentre outros.

É importante ressaltar que o Movimento Tropicalista (1967-1969), que certamente contribuiu para que os jovens fossem vistos a partir da imagem estereotipada de “rebeldes”, consubstanciou-se com o advento da ditadura militar no Brasil, instaurado a partir do Golpe Militar de 1964. E se consolidou, mais precisamente, no contexto do decreto do Ato Institucional nº 5, o AI-5, em dezembro de 1968. Nesse contexto, existia uma forte intencionalidade de instrumentalização política pelo viés da cultura sendo forjada por grupos de

estudantes no Brasil afiliados à União Nacional dos Estudantes (UNE), como também havia uma clara ideia de contestação e de revolução nas letras das músicas, com base em aspectos da vida política, social e econômica do país.

É previsível supor que no contexto do período mais rígido da ditadura, momento em que os direitos dos civis foram restringidos, e, o movimento estudantil se colocou comopositor ao cenário instaurado, de forma que os jovens se envolveram em conflitos e até luta armada com os militares, reverberou ainda mais atitudes interligadas à ação política daqueles jovens, atrelada ao consumo de bens culturais - a exemplo de músicas com letras contestadoras – o que veio a produzir e disseminar a ideia de juventude associada à imagem de transgressores e revolucionários.

Assim, historicamente a noção de juventude tem sido por vezes associada a um suposto consumo cultural generalizante, como se evidenciou no Brasil nas décadas de 1960 a 1970 com o estereótipo de revolucionários, e em décadas seguintes com o advento da utilização de tecnologias digitais a chamada “geração Y” e “Z”, e, mais recentemente os “conectados”. Como se um ou mais aspectos fragmentados da cultura (modo de vestir, estilo do cabelo, uso de tatuagem e piercing, um estilo musical, uso de tênis, fone de ouvido, uso intenso de redes sociais, dentre outros) pudessem demarcar e definir o que é ser jovem.

2.1.1.3

Juventude ou juventudes?

Nas palavras de Dayrell (2003, p. 41), “construir uma definição da categoria juventude não é fácil, principalmente porque os critérios que a constituem são históricos e culturais.” Trata-se de uma preocupação apontada também por autores como Sposito (1993), Pais (1996), Abramo e Branco (2005), segundo os quais não devemos enquadrar nossa compreensão de juventude em uma definição etária ou a uma idade cronológica. Nesse sentido, as distintas condições sociais, a diversidade cultural, a diversidade de gênero e, até mesmo, as diferenças territoriais se articulam para a constituição dos diferentes modos de vivenciar a juventude (Dayrell, 2016).

De acordo com Dayrell (2003), apesar do significativo volume de produção teórica sobre esse tema, imagens do cotidiano interferem na forma como

compreendemos essa fase da vida, chamada de juventude. Para esse autor, essa distorção contribui para uma idealização do jovem, atrelada a três aspectos. O primeiro é o jovem como transitoriedade, ou seja, a ideia equivocada e negativa do vir a ser muito utilizada pela escola, quando esta considera o estudante como um projeto de futuro, atribuindo-lhe autonomia (desejos, projetos, dentre outros), que somente será adquirida na fase adulta.

O segundo diz respeito à ideia de jovem relacionada à liberdade. Uma ideia romântica difundida pelo senso comum, segundo a qual os jovens não se ocupam com problemas ou questões que devem ser levadas a sério. Perspectiva que é paulatinamente fortalecida pela indústria cultural e um mercado de consumo (roupas, corte de cabelo, moda, adornos, música, filmes, revistas, dentre outros) cada vez mais dirigido a essa camada da população. Nesse entendimento, a juventude seria um momento de prazer, divertimento, de expressão de comportamento irreverente, da tentativa e erro, enfim da irresponsabilidade. Nessa visão, parece que os jovens vivem um eterno fim de semana, de festa e curtidão, consumindo os produtos culturais que endeusam (Dayrell, 2003).

O terceiro e talvez o mais perigoso seja o proveniente da relação de juventude com crise e rebeldia, que recebeu contribuições da biologia, psicologia e influência da corrente psicanalítica de Freud (Pappámikail, 2010). Há, no senso comum, uma ideia generalizada de que todo jovem vive conflitos com sua autoestima, com sua personalidade, com sua família e demais grupos a que pertence. Que se rebela contra tudo e todos, pelo simples prazer de fazer oposição. Nesse aspecto, a televisão e o cinema também ajudaram. Filmes como “Juventude transviada”, clássico do cinema da década de 1950, fortaleceram essa visão.

Historicamente, tem-se no cenário brasileiro, período registrado pela forte presença e ação da juventude na sociedade, conhecido como “Anos Dourados”. Momento de efervescência no campo das artes, marcado por manifestações de uma juventude que questionou valores e quis se impor diante da sociedade. Como exemplo disso, os já mencionados festivais de música se tornaram notórios nesse período, como os movimentos musicais que fizeram história na música brasileira: a Bossa Nova, os Novos Baianos e o Tropicalismo, entre outros, são dessa época. Na esfera internacional o conjunto britânico *The Beatles* e o cantor Americano Elvis Presley.

O reconhecimento dessas visões de juventude apontadas por Dayrell (2003), apesar de socialmente construídas (Weisheimer, et al., 2013) trazem uma perspectiva de homogeneização desses sujeitos. Apesar da tentativa de se distanciar de modelos pré-concebidos do que é “ser jovem”, a maioria das propostas de construção de identidade cultural para esses sujeitos, caminha no sentido de enquadrá-los também numa constituição de grupo uniforme, um paradoxo. Assim, propondo se distanciar dessa situação paradoxal, que na fuga dos contornos etários como legitimação de identidade, acaba de modo análogo substituindo a idade por um conjunto mais amplo de aspectos uniformes e homogêneos da cultura, entendida como “cultura juvenil”, alguns estudiosos como o próprio Dayrell (2003; 2007; 2016), Pais (1990, 1993), Alves (2017) se recusaram enquadrar a noção de juventude numa ou noutra perspectiva de análise, assumindo a ideia de “culturas juvenis”, como será explicada nos próximos parágrafos.

A principal crítica que se faz, sobre essas duas perspectivas de análise (Pais, 1990) é que ao tomar os jovens como grupo de indivíduos identificados etariamente – condição geracional – teremos uma constituição de juventude que se quer homogênea, como se faz também ao nominar “Geração Y” ou “Geração Z”, para se referir à familiaridade com as tecnologias digitais, por exemplo. Essa última, desconsidera o erro de atribuir a apropriação de um bem cultural por todo um grupo indistintamente, homogeneizando-os em virtude de uma suposta prática cultural. Para esse exemplo, é coerente questionar: todos os jovens utilizam computador? Todos eles possuem a mesma habilidade com esses recursos? Como a faixa etária se prolonga por 15 anos, contemplar um campo que represente questões mesmo objetivas que abarque de igual modo indivíduos dos 15 aos 29 anos, torna-se uma tarefa difícil.

Por outro lado, a noção classista de juventude que a compreende como sujeito cultural, ao passo que preenche a lacuna das experiências desses sujeitos, deixada de fora pela concepção de fase etária de vida, põe em evidência grupos e/ou comunidades distintas e justapostas rearranjados por práticas cotidianas e estilos de vida identificáveis (Pappámikail, 2010), ou seja, quando enfatiza as suas identidades, acabam por cristalizar “noções” de juventude a partir de apenas um dos territórios da existência desses jovens. Como são amplas as multiplicidades identitárias, a lógica empregada pela noção de jovem como sujeito cultural, acaba também por operar ideia de homogeneização.

Assim, a terceira forma de entendimento encontrada em alguns trabalhos se refere à ideia de juventude como algo polissêmico, que deve ser interpretado com base em uma realidade situada no tempo e no espaço, ou seja, sempre a partir de elementos históricos, social e culturalmente localizados. Essa perspectiva histórica e sociocultural está presente em vários estudos no Brasil, que abordam a temática juventude (Peralva, 1997; Sarti, 1999; Sposito, 1993, 2000; Abramo, 1994; Dayrell 1996, 1999, 2002, 2003, 2007, 2016).

Nesse entendimento de juventude, os modos de estar nas sociedades ocidentais capitalistas, principalmente, possibilitaram o emergir de progressiva individualização dos percursos de vida, que podem ser rearranjados por condições socioculturais: por jovens que consome e também produz cultura. Entendimento de “culturas juvenis” como é abordado por Pais (1996), traz à discussão a noção de juventude em que o jovem como um sujeito social.

Para clarificar o entendimento de sujeito social empregado aqui, utilizaremos as ideias de Charlot (2000)¹ citado por Dayrell (2003, p. 42-43),

[...] o sujeito é um ser humano aberto a um mundo que possui uma historicidade; é portador de desejos, e é movido por eles, além de estar em relação com outros seres humanos, eles também sujeitos. Ao mesmo tempo, o sujeito é um ser social, com uma determinada origem familiar, que ocupa um determinado lugar social e se encontra inserido em relações sociais. Finalmente, o sujeito é um ser singular, que tem uma história, que interpreta o mundo e dá-lhe sentido, assim como dá sentido à posição que ocupa nele, às suas relações com os outros, à sua própria história e à sua singularidade. Para o autor, o sujeito é ativo, age no e sobre o mundo, e nessa ação se produz e, ao mesmo tempo, é produzido no conjunto das relações sociais no qual se insere.

Tal posicionamento se coaduna com a proposta defendida por Bourdieu (1983), na proposição de que “a juventude é apenas uma palavra”, não existe concretamente. E, evoca a natureza crítica da perspectiva sociológica, no intuito de nesse momento, verificar não as possíveis ou relativas similaridades encontradas nos grupos que se convencionou chamar de juventude, identificando expectativas, consumo cultural e linguagem, por exemplo. Mas, como afirma Pais (1990), sobretudo explorar as diferenças sociais que existem entre eles, porquanto, apesar

¹ CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

deles mesmos se identificarem entre si, por algum desses traços, esclarece o autor, também é verdade que assumem pertencer, por exemplo, a classes sociais, grupos ideológicos e gerações distintas.

Sobre esse dilema do paradoxo da noção de juventude, Pais (1990) apresenta outros elementos que podem servir de bússola para nos orientar à superação desse aparente impasse. O primeiro se refere à ideia de cultura juvenil, comumente utilizada por ambas as concepções de juventude para se referir a territórios simbólicos identitários, não necessariamente estabelecido pelos jovens, mas por um sistema de valores socialmente dominantes, atribuídos à juventude: determinado estilo de música (o rock, *rap*, *funk*, pagode, sertaneja, dentre outras), de roupa (o *jeans*), o uso de tatuagem, *piercing*, gíria, dentre outros. A cultura juvenil aparece nesse contexto, como pano de fundo com papel homogeneizador, deduzido por outros (geralmente adultos) a partir de um modo de vida imaginário identificado como cultura dominante.

A segunda questão colocada por Pais (1990) é o processo de internalização ou de socialização da cultura dos jovens. Para esse autor, é necessário se analisar como esse processo se efetiva no interior dos diferentes grupos juvenis, ou seja, como esses jovens compartilham ou não seus conjuntos de valores.

Nessa direção, é preciso abandonar o nível de análise macrossocial, costumeiramente empregado em geração ou classes e adotar um nível de análise microsociológico, capaz de revelar como esses sujeitos operam com a reprodução ou modificação dessa cultura. Para esse fim advoga-se que assumindo uma postura antropológica, “os jovens sejam estudados a partir dos seus contextos vivenciais, cotidiano” (Pais, 1990, p. 164).

É importante reconhecer que os distintos modos de vivenciar essas juventudes estão relacionados a um processo de mudança, caracterizado pelo período de transição entre a infância e a vida adulta (Costa, 2010). Nesse sentido, não se deve atribuir lugar privilegiado, tampouco de desprestígio para a condição de juventude em detrimento de outros grupos sociais (Trancoso & Oliveira, 2014).

Assim como em outras condições da vida humana, como infância e vida adulta, os olhares que qualificam esses fenômenos, sempre estarão subordinados às “lentes” dos condicionantes históricos, políticos, econômicos e principalmente pelas perspectivas das ciências que os assumem como objeto de estudo. Logo, como outros tantos o conceito de juventude é plural e transitório.

2.2

A questão do conhecimento: decifra-me ou devoro-te

No caminho que se pretende percorrer para tentar encontrar o entendimento de aprendizagem construído por estudantes do Ensino Médio, há outros conceitos que precisam ser discutidos, como o de conhecimento, inclusive porque este serve de base para a construção de uma concepção de aprendizagem.

Na história da humanidade o conhecimento sempre foi algo muito valioso. O uso de utensílios como a pedra e a descoberta do fogo no período pré-histórico, por exemplo, proporcionaram profundas mudanças no modo como o homem passou a se relacionar com seu semelhante e com a natureza que o cercava.

Na sociedade contemporânea, isso não é diferente, o conhecimento continua valorizado e relacionado ao atributo de poder, conferindo algum tipo de vantagem a quem o detém. Talvez, por isso e pelo contínuo processo de especialização e disseminação ao qual historicamente tem sido submetido, pareça ser mais perseguido e valorizado que em outros momentos da história.

A educação escolar, como proposta de “apropriação” de conhecimentos, com espaço e tempo predefinidos para que crianças, adolescentes e jovens sejam preparados para as exigências da vida adulta em sociedade, pode ser considerada como materialização da ideia hegemônica de valorização do conhecimento científico, advindo da sociedade moderna. Entretanto, o que se pode vislumbrar do projeto de escolarização básica no Brasil, com início tardio em meados do século XIX e ampliação de oferta para as grandes massas populacionais só um século depois (Aranha, 2006), é um colapso da proposta original.

O que deve ser questionado nesse contexto não é a existência da escolarização, como sistematicamente fez Ivan Illich (Illich, 2019), mas e principalmente o paradigma epistemológico dominante, que subordina a educação escolar à valorização de uma única forma de conhecimento. Constituindo assim, a escola como único caminho para alcançá-lo e agência com poder de legitimar e autorizar a passagem do sujeito ignorante ao sujeito que sabe (Moysés; Geraldi & Collares, 2002).

Assim, em grande parte das sociedades contemporâneas, onde tanto a urbanização quanto o fazer especializado se massificou, existe uma particular

exigência de formação para o trabalho. Desse modo, para tornar-se membro da “cadeia” produtiva é necessário apresentar titulação conferida por uma agência reguladora, como escolas, faculdades, institutos ou outras instituições de ensino responsáveis por legitimar os saberes e conhecimentos que uma pessoa afirma possuir

Ao considerar a realidade brasileira, um país com profundas desigualdades sociais, com população estimada em 2018 de 209,5 milhões de habitantes dos quais um quarto desse número (52,5), vivia na pobreza¹, 13,6 milhões abaixo dela e 11,6 milhões não conseguem emprego (IBGE, 2019), ter acesso ao conhecimento por via de alguma dessas agências, pode se transformar em uma questão de sobrevivência. Ora que, o mito da esfinge pode ser ilustrativo para esse contexto.

De acordo com a mitologia grega, os deuses *Hera* e *Ares* enviou uma criatura com corpo de leão, cauda de serpente, cabeça e peito de mulher e asas de águia, um monstro impiedoso, para punir a cidade de Tebas. Essa criatura ficava à porta da cidade (*polis* grega) inquirindo todos que por ali passasse e caso não respondessem corretamente ao seu enigma, ela estrangulava e os devorava (Bulfinch, 2018).

Parafraseando o mito, pode-se dizer que a ciência moderna trouxe à baila uma “criatura” – o conhecimento científico – que possui um corpo constituído de muitas formas, com uma miríade de aspectos políticos e econômicos, que, por vezes são utilizadas para punir quem não consegue responder às suas exigências: ou se consegue decifrar os enigmas do conhecimento e ter acesso à famigerada *polis* e ao que ela oferece ou é devorado por ele.

Isso se evidencia com certa clareza na estratificação social, não só nas estatísticas de desemprego e pobreza como também em seu reverso, pois menos de 3% das famílias com maiores salários no Brasil (acima de R\$ 23.850,00 mensais) se apropriam de mais de 20% da massa de rendimento familiar do país (IBGE, 2019). Os maiores salários são pagos em geral aos trabalhadores com maiores níveis de escolarização que, supostamente, em consequência desse atributo são detentores de maior conhecimento ou um conhecimento considerado mais valorizado. Torna-se então, relevante no contexto desse estudo problematizar a questão do

¹ É considerado pobre e extremamente pobre (abaixo da linha da pobreza), pessoas com rendimento diário inferior a US\$ 5,5 e US\$ 1,9 respectivamente. Critério adotado pelo Banco Mundial para identificar a pobreza em países em desenvolvimento como o Brasil. No período em questão esse valor equivalia a R\$ 420,00 e R\$ 145,00 respectivamente.

conhecimento, sua origem, natureza, as possíveis formas de constituição e função social.

2.2.1

Sobre o ato de conhecer: alguns apontamentos

A questão relativa ao conhecimento, sua gênese e natureza, aparece explicitamente como preocupação entre os filósofos gregos, em especial Platão. Este procurou refletir e teorizar sobre a origem do conhecimento e sua justificação (Grayling, 1996). Antes desse período a explicação e organização da realidade, de modo geral, baseava-se em dogmas, crenças que não prescindia de comprovação sendo assumidas como verdades onde se atribuía os fatos, ações e reações à causa divina ou sobrenatural. Para o dogmatismo, o conhecimento não era um problema a ser questionado. (Hessen, 2003)

Não obstante, essa situação começa a enfraquecer a partir do século VII (a.C.) quando os filósofos gregos pós-socráticos começam a questionar os dogmas e as narrativas mitológicas. (Hessen, 2003).

O Ceticismo surge como corrente da filosofia que critica e nega a priori que se possa conhecer a verdade, considerando sobremaneira os aspectos da subjetividade humana. Perspectiva que paulatinamente se desenvolve e emerge no século XVII na considerada filosofia moderna, principalmente nas elaborações do francês René Descartes (1596-1650) com sua dúvida metódica. Apesar disso o termo “epistemologia” só é cunhado no século XIX pelo filósofo escocês James Frederick Ferrier (1808-1864) e finda por se constituir em um importante ramo da filosofia. A etimologia de epistemologia deriva dos termos gregos “*episteme*” que pode ser entendido como conhecimento certo ou ciência, e “*logia*” que significa estudo, discurso. Em sentido amplo, a epistemologia é um ramo da filosofia que discute sobre o conhecimento, de sua possibilidade, origem, essência, tipos e critérios de validação (Grayling, 1996; Prado Junior, 2006). Como representa um vasto campo, não iremos discorrer amplamente sobre ele, porém somente apontar a perspectiva de conhecimento assumida nesse trabalho e algumas implicações dessa escolha que recairá mais enfaticamente na análise e interpretação dos dados empíricos.

Partindo do pressuposto que o ato de conhecer seja possível, posição defendida pelo positivismo, pós-positivismo e outras vertentes filosóficas, questão relevante que será abordada aqui se fixará em torno da origem do conhecimento, ou dito de outra forma, como conhecemos? Para tanto será feita uma breve incursão histórica nos principais movimentos da filosofia da ciência, começando pelo dualismo do Racionalismo e Empirismo, em virtude não só da importância que ocupam na história, como também na aparente manifestação dessas ideias nas ações humanas cotidianas, às vezes tomadas pelo senso comum.

A corrente filosófica denominada racionalista teve como um de seus expoentes o francês Descartes que publica em 1637 o “Discurso sobre o método” com escritos decorrentes de sua elucubração sobre a dúvida metódica, geralmente sintetizada no entendimento da célebre frase “*cogito ergo sum*” (penso logo existo), através da qual o filósofo defende a ideia de que o conhecimento só poderia derivar da razão. No entendimento do racionalismo o saber que deriva da experiência deve ser desacreditado, em virtude da desconfiança das percepções sensoriais que são enganosas. Nesse sentido é o pensamento racional, discursivo e lógico que pode levar a conclusões e ao conhecimento, que para ser aceito como tal precisa ter validade universal (Dutra, 2002).

Para o racionalismo, tudo que existe tem uma causa inteligível, ainda que não possa ser empiricamente demonstrada. Esse movimento de supremacia da razão como forma de explicação dos fenômenos no mundo fez oposição à tradição dos mitos que marcaram o período medieval. Tomando como base a matemática, que não prescinde exclusivamente de demonstração empírica para ser examinada, o racionalismo se desenvolveu principalmente no campo da geometria, da lógica e da aritmética, impulsionando o rigor do método científico elaborado por Descartes, dentre as quais a prática de se fragmentar para poder examinar melhor as partes. (Prado Júnior, 2006).

O empirismo, tendo como principal representante o inglês Jonh Locke (1632-1704), em sentido oposto ao racionalismo, defende a ideia de que a origem do conhecimento só pode residir na experiência, uma vez que o homem ao nascer teria sua mente vazia como uma “tábula rasa” ou “folha em branco”. Nesse caso seria o fator externo e não o interno, o ambiente e não o pensamento racional, o elemento preponderante através do qual o conhecimento poderia ser alcançado. Os empiristas tomam como campo paradigmático a ciência natural, cuja dependência da

percepção sensorial é crucial para as observações, experimentos e todo o tipo de investigação (Grayling, 1996).

Apesar da oposição basilar entre as ideias de racionalistas e empiristas, esses últimos não refutavam a necessidade do uso da razão, todavia a subordinava aos dados provindos da experiência. Para David Hume (1711-1776) outro importante defensor do empirismo, as percepções individuais, ou seja, o conteúdo da mente, só pode ser adquirido através do contato com a realidade. Hume inclui nesse bojo, experiências como emoções e desejos. A vista disso, Moraes (1998) considera que usar como base a experiência exigia um rigor em relação à mesma, pois não bastava uma simples situação vivenciada, era necessária observação metódica ou experimentos para validá-la como conhecimento.

O embate no campo da filosofia em torno da questão do conhecimento, longe de ser um problema meramente filosófico se desdobrava desde sua gênese em ideologias que afetavam a vida política e econômica, como acontece ainda hoje.

No contexto do século XVIII, conhecido como “Século das Luzes”, a tensão produzida pela disputa de poder entre burguesia, nobreza e clero se intensifica, dentre outros motivos, derivada de novas maneiras de interpretar e reorganizar o mundo, promovidas pelo conhecimento científico e sua aplicação (Aranha, 2006).

Em relação ao conhecimento, soma-se à divergência entre racionalistas e empiristas, uma perspectiva diferente proposta pelo alemão Immanuel Kant (1724-1804) que retoma o debate fundado nessa polarização identificando fragilidade nas duas posições. Do empirismo, discorda do entendimento segundo o qual todo o conhecimento deriva da experiência, refutando do racionalismo a afirmação de que tudo que pensamos é algo que submerge dos próprios indivíduos.

Kant elabora uma teoria conhecida como apriorismo em que a origem do conhecimento é entendida como a síntese dos conteúdos singulares dados pela experiência e da estrutura da razão, universal. Publica em “Crítica da razão pura” (1781), as bases de sua teoria do conhecimento. Para o filósofo prussiano são duas as fontes de conhecimento no sujeito: a sensibilidade e o entendimento. O primeiro equivalente ao processo sensorial, receptivo, pela qual somos afetados pelos objetos e o segundo, refere-se à maneira como os objetos são pensados ou como diretamente nos referimos a eles. Nas palavras do próprio Kant: "sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdo são vazios, intuições sem conceitos são cegas." (Kant, 2001, p. 75).

Assim, o fim da oposição entre razão e experiência proposto por Kant acaba por inaugurar um entendimento de relação que se estabelece entre o ser cognoscente e o objeto cognoscível: o sujeito que pode conhecer e o objeto a ser conhecido. Sendo que é o sujeito que realiza o ato de conhecer e logo ele ocupa lugar de centralidade no processo. Apesar dessa ideia configurar um entendimento sobre a origem do conhecimento, amplamente aceita a partir do século XIX, isso se modifica com o movimento da centralidade do ato de conhecer para as relações e não para o sujeito (Hessen, 2003).

Assumindo a escola como agência que tem o conhecimento como seu principal insumo e a aprendizagem como objetivo a ser perseguido é relevante abordar como se dá a relação escola-conhecimento, haja vista que essa relação afeta o processo de ensinar, de aprender, e, se evidencia na forma como os seus principais partícipes - os estudantes - também se relacionem com o conhecimento.

2.2.2

Conhecimento escolar

Para abordar o conhecimento que é trabalhado na escola é preciso esclarecer o que se entende pelo termo “conhecimento escolar” e isso não constitui tarefa fácil, em virtude da polissemia e variadas perspectivas do ato de conhecer, abordado pelo campo da Filosofia e já apresentada de forma resumida nesse trabalho. Afastando-se da acentuada discussão filosófica ocidental sobre conhecimento, como já sinalizado, o precursor da ciência moderna, Descartes, defendia em seu tratado no século XVII uma dupla possibilidade, a primeira do conhecimento especulativo, que produz apenas opiniões e crenças subjetivas (*doxa*) em contraposição ao conhecimento científico, assegurado pela certeza (*episteme*) (Marcondes, 2007).

Na contemporaneidade, é comum encontrar, conforme descreve Chauí (1997), quatro tipos principais de abordagens do conhecimento: empírico, teológico, filosófico e científico. Entretanto, a hegemonia do ideal de ciência, historicamente associada ao empirismo e positivismo, é que tem servido como principal referência para o conhecimento escolar (Lopes, 1999).

Lopes (1999) destaca que é considerável verificar que a escola, em suas práticas cotidianas, aceita a existência do conhecimento empírico, porém, em

contrapartida, valoriza essencialmente o conhecimento científico. Pressupõe como necessário e assume como meta o movimento de substituição do senso comum, imediato, mediado pelo aparato sensorial humano, para o conhecimento científico, racional e verificável. Apesar de *a priori* se atribuir valor ao senso comum, ou a aparência das coisas, *a posteriori* é entendido como um obstáculo epistemológico para a ciência e aqueles que pretendem apreender o conhecimento verdadeiro das coisas precisam superar o conhecimento empírico, construído a partir das opiniões sobre as experiências sensoriais (Bachelard, 1996).

Ocorre que a falta de clareza no entendimento da transição entre esses conhecimentos traz consigo, muitas das vezes, a ideia de desvalorização do senso comum e com isso das observações que os estudantes fazem e das impressões que têm do e no cotidiano, consideradas como exclusivamente opinião. Isso, por sua vez, gera o equívoco epistemológico de que o conhecimento empírico é um obstáculo e não um possível caminho para a construção do conhecimento científico (Lopes, 1999).

Se o conhecimento que a escola valoriza – o científico – não teve sua gênese a partir das impressões dos fenômenos observados no cotidiano, como o mesmo foi constituído? De que maneira isso aconteceu? A resposta a essas perguntas aparece muitas vezes de forma sutil nos livros didáticos, e na abordagem que muitos professores fazem dos conteúdos disciplinares, ao ignorarem ou negligenciarem a história e a filosofia da ciência. Desse modo, a ciência, o cientista e o conhecimento científico parecem que não são frutos de escolhas, conflitos e construções históricas e sociais, mas sim de algo mágico, místico, divino (Moreira & Candau, 2007).

A prática de ensino na qual o processo de construção do conhecimento científico não é explicitado, mas constitui somente seu resultado ou o “produto final”, faz transparecer uma ideia de cientista como “gênio” comumente apresentado nos livros didáticos, como Galileu, Newton, Darwin e tantos outros, ou humano dotado de “poderes” especiais, que se distancia muito da figura do adulto comum e mais ainda de um estudante jovem ou adolescente.

Cabe ressaltar que os conhecimentos escolares, distribuídos pelas disciplinas escolares, “não são nem uma vulgarização nem uma adaptação das ciências de referência, mas um produto específico da escola, que põe em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar” (Julia, 2001, p. 33), ou seja, conforme

já dissemos aqui, se transforma em contato com a cultura, valendo-se, para isso, de diversos processos de criação de novos sentidos.

Uma dimensão também presente na ideia hegemônica da ciência cartesiana e que influencia o modelo de conhecimento escolar empregado ainda hoje em nosso sistema educativo é a divisão disciplinar e estratificação desse conhecimento. A ideia de Bobbitt¹ de reduzir para conhecer e conhecer para controlar, advinda da racionalidade prática presente na teoria da administração e depois na teoria do currículo (Tyler, 1974), impregnou a educação escolar, que se apresenta disciplinar e fragmentada, com pouco ou nenhum diálogo entre os componentes curriculares.

2.2.2.1

O que entendemos por conhecimento escolar?

Afinal, o que entendemos por conhecimento escolar? Assumimos como resposta a afirmação de Moreira & Candau (2007, p. 22) que fazem duas considerações ao responder a essa pergunta. A primeira do “conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola.” A segunda de que esse conhecimento “tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento”. Nesses termos, compreendem o conhecimento escolar como “um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade” (Moreira & Candau, 2007, p. 22).

Para esses autores, o conhecimento escolar deriva dos chamados “âmbitos de referência dos currículos” que são instâncias sociais de produção de saberes e conhecimentos, a exemplo do mundo do trabalho, centros de pesquisa e movimentos sociais (Moreira & Candau, 2007, p. 22). Logo, desses âmbitos que os conhecimentos seriam selecionados e preparados para compor o que se convencionou chamar “currículo formal”, ou o conjunto de conhecimentos que é ensinado e aprendido na escola.

¹ O livro de Franklin Bobbitt “The Curriculum” (1918) é considerado como a primeira publicação de estudos sistematizados sobre esse tema.

Um aspecto muito relevante em relação à constituição do conhecimento escolar, também apontado por Moreira & Candau (2007), diz respeito à dificuldade de transposição de determinados conhecimentos para o contexto escolar, em virtude da diferença do contexto de origem (âmbito de referência) e o da sala de aula, o que os autores chamam de “processo de descontextualização e recontextualização”. Há uma lacuna produzida nesse movimento que faz com que os conhecimentos abordados na escola não sejam cópias idênticas de seus referentes construídos socialmente. Entendimento que se assemelha à ideia de “mediação didática” empregada por Lopes (1999) e “Transposição didática”, utilizada por Chevallard (1991).

O processo de descontextualização é entendido como o movimento de retirada de um fragmento de conhecimento considerado relevante, de seu contexto original, geral e mais amplo para ser organizado em outro contexto, ou seja, recontextualizado. Isso é muito comum, por exemplo, na organização do conhecimento da colonização do Brasil.

Assim, em alguns livros didáticos era frequente se apresentar a ideia de que “O Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral no ano de 1500” sem, contudo, associar a esse fato importantes informações sobre os motivos, intencionalidades, questões precedentes, interesses políticos, econômicos e até sem levantar questionamentos críticos: o Brasil foi mesmo descoberto?

Nos livros didáticos de ciências naturais, as abordagens sobre os grandes cientistas e seus feitos geralmente incorrem nesse tipo de problema da descontextualização. O caso clássico de Newton e o fenômeno da queda dos corpos, explicado a partir da possível maçã que o cientista viu cair de uma macieira, exemplifica também, a mesma situação. Será que o pensamento científico sobre a queda dos corpos começou realmente ali? Terá sido Newton o primeiro a pensar no fenômeno? Ou seu olhar teria sido guiado por experiências e saberes anteriores? O questionamento sobre a queda da maçã foi o suficiente para Newton formular o problema para o qual mais tarde conseguiria uma explicação? Enfim, a descontextualização finda por omitir questões relevantes para se compreender o processo de construção de conhecimento, como as tentativas e erros, evoluções históricas, conflitos de interesses, dentre outras questões.

Nesse contexto, a avaliação se insere como uma prática escolar que pode tanto favorecer como dificultar a contextualização dos conhecimentos curriculares com

a vida cotidiana, bem como tornar nebulosa ou equivocada para os estudantes, o entendimento sobre essas próprias práticas. De acordo com Hoffmann (2014), o processo de avaliação é complexo e deve contemplar diferentes dimensões de uma tarefa ou situação vivida pelo estudante (áreas de conhecimento, objetivos, os modos de ensinar e aprender, o contexto educativo, dentre outros).

Uma proposição que se tornou bastante conhecida é da avaliação mediadora, defendida por Hoffman (2009; 2014) que estabelece como princípio a avaliação a serviço da ação. Ou seja, tem por objetivo a observação continuada das manifestações de aprendizagem dos estudantes para a adequação de práticas que potencialize os percursos individuais, colocando o conhecimento construído pela observação, a serviço da situação avaliada. Desse modo, o foco não recai sobre o julgamento de resultados, mas sim sobre a ação pedagógica reflexiva que favoreça o desenvolvimento das aprendizagens, se desvinculando da meta de unicamente aferir as aprendizagens alcançadas.

As questões debatidas sobre avaliação no contexto brasileiro, assim como as experiências desenvolvidas e as concepções expressas em muitos dos documentos, “apontam, em uníssono, a preocupação em superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares” (Hoffmann, 2014, p. 17). Isso é visto em um texto de mais de duas décadas atrás, quando o autor Luckesi (1996), alertava para o fato de que na prática escolar, o que se chama de avaliação se constitui predominantemente de provas e exames, e, não avaliação.

O entendimento que professores e estudantes têm, não só sobre a avaliação, mas também sobre conhecimento escolar e aprendizagem, certamente irá direcionar sua prática avaliativa. Concepções com tendência classificatória se inclinarão para avaliações mais rígidas e com foco nos resultados pontuais das ações dos educandos; outras com perspectivas dialógicas, formativa, de mediação, darão mais valor às verificações dos processos e não dos produtos, como defende Luckesi (2014) e Hoffmann (2014), por exemplo.

A forma descontextualizada pela qual o conhecimento é abordado na escola tende a gerar uma desconexão desse conhecimento com o mundo social onde os estudantes estão inseridos e atuam. Um descompasso entre o espaço e tempo onde fatos e fenômenos ocorreram. Essa ruptura entre o que se apreende no e pelo cotidiano com o que se aprende e é valorizado na escola, muitas vezes se torna motivo de apatia e desinteresse dos estudantes pela educação escolar, que deles

solicita somente recordação de fatos, datas e o que mais tenha sido “ensinado”, sem pedir que, a partir de suas observações, formulem perguntas substantivas (Pozo, 2008; Antunes, 2012). E, acrescentamos, uma escola que não aposta no conhecimento nascido da curiosidade está propenso a ser um ambiente de pura repetição. É uma escola aprisionada tão somente na possibilidade de transferir conhecimento, como critica Freire (2005).

2.3

Escola e juventude

A educação pode existir livre e, entre todos, pode ser uma das maneiras que as pessoas criam para tornar comum, como saber, como ideia, como crença, aquilo que é comunitário, como bem, como trabalho ou como vida. Ela pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle do saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho dos direitos e dos símbolos (Brandão, 2005, p. 10).

Apesar de parecer desnecessário discutir o conceito de escola em virtude da ideia clara e básica que temos dessa instituição a partir do senso comum e possivelmente de nossas experiências, o ato de se debruçar mais detidamente sobre seus objetivos e funcionamento, pode levantar uma série de questões e reflexões importantes, sinalizando para o fato de que talvez esse conceito não seja tão simples como pareça.

Para Bouffleur & Prestes (2013) o modelo de escola que temos na contemporaneidade é fruto do momento histórico instaurado pela ciência moderna, em especial a racionalidade cartesiana do século XVII. De acordo com esses autores “a escola surge em meio à concepção de que o homem é o centro de todas as coisas, o princípio de todos os valores morais e políticos, dotado de uma razão formidável que opera como um poder libertador.” (ibidem p. 242).

Não se pode creditar somente à revolução científica a influência na sociedade que fez emergir a ideia de escolarização. Um entendimento mais amplo, de modernidade, pode ser utilizado para caracterizar o contexto histórico na qual a escola se efetiva como instituição social. O conceito de modernidade empregado

aqui é o apresentado por Marcondes (2007), estando relacionado ao “novo”, com o que rompe com a tradição, geralmente associado à mudança, transformação e progresso, em um sentido positivo. Para esse autor, um conjunto de fatores contribuíram para à origem desse momento histórico, como o humanismo renascentista do século XV, a descoberta do Novo Mundo (1492), a Reforma protestante do século XVI, a revolução científica, o desenvolvimento do mercantilismo como modelo econômico em superação ao feudalismo, dentre outros.

Como afirma Aranha (2006), é notório o interesse pela educação, no Renascimento. Diferente dos mais ricos e da alta nobreza que podiam pagar pela educação que acontecia dentro dos seus próprios castelos, a pequena nobreza e a burguesia começaram a aspirar por educação e encaminhavam seus filhos para a escola. Movimento que se intensifica paulatinamente nos séculos XVI a XVIII, conjuntamente com o aparecimento dos colégios. A escola, nesse contexto, significava a esperança de melhor preparação dos jovens para a liderança, para a administração da política e dos negócios. Situação que não contemplava os segmentos populares, limitados à aprendizagem de ofícios (Aranha, 2006).

2.3.1

Uma Escola: “múltiplas educações”

Transcorrido alguns séculos, a escola já fora entendida e tratada de diferentes formas. Uma delas seria como uma organização burocrática, por exemplo, perspectiva por vezes adotada por profissionais da administração e gestores que enxergam a racionalidade técnica como aspecto predominante (Bobbitt, 1918 *apud* Silva, 2016; Tyler, 1970 *apud* Kliebard, 2011). Podemos também, mencionar as três tendências ou formas que a educação escolar assume, numa perspectiva filosófica apresentadas por Luckesi (1994), a saber: redentora, reprodutora e transformadora.

A educação redentora, teria a função de salvar o homem e a sociedade das mazelas produzidas pela natureza humana, em um duplo sentido tanto moral quanto espiritual. Ideia de educação que se estende por toda idade média e início da

modernidade, fortemente marcada pelas tradições greco-romanas e pelo viés religioso, com predominância cristã.

Entendimento comumente adotado para a escola, e a educação produzida por ela, é o de uma instituição necessária, um espaço e tempo de preparação de crianças jovens e adultos para a vida em determinada sociedade. Ideia traduzida com clareza nas palavras de Durkheim (2014, p. 53),

A educação é a ação exercida pelas gerações adultas sobre aquelas que ainda não estão maduras para a vida social. Ela tem como objetivo suscitar e desenvolver na criança um certo número de estados físicos, intelectuais e morais exigidos tanto pelo conjunto da sociedade política quanto pelo meio específico ao qual ela está destinada em particular.

Ocorre, que apesar de haver coerência entre esse enunciado e as práticas que mantêm a escola em funcionamento, no final da década de 1970 no movimento crescente de escolarização das massas, a escola foi denunciada como mecanismo de reprodução social. Criticada principalmente por alguns teóricos franceses, dentre os quais: Louis Althusser; Cristian Baudelot e Roger Establet; Pierre Bourdieu e Jean-Cloude Passeron; dentre outros, considerados de críticos reprodutivistas por fazerem crítica ao modelo de escola que enxergavam, por entender que a mesma tinha como principal função a reprodução da sociedade, com suas diferenças e estratificação de classes (Camargo, et al., 2017).

No Brasil, a partir de 1920, se inicia um movimento que atribui à escola potencial para a transformação ou “libertadora”, pressupondo poder contribuir com uma postura crítica de seus educandos diante do mundo, e na luta pela democracia. Perspectiva defendida por Anísio Teixeira, influenciado por John Dewey, bem como por Paulo Freire e outros educadores como José Carlos Libâneo e Dermeval Saviani (Aranha, 2006).

2.3.2

Juventude e escola

A luta pela educação pública e de qualidade tem sido uma constante no Brasil desde as primeiras décadas do século XX. E, pode-se afirmar que houve significativo avanço em relação ao acesso à escolarização em algumas etapas da Educação Básica. Dados do PNAD em 2019 indicam que na faixa de 4 e 5 anos o país tinha 92,9% de crianças na escola; e, na faixa dos 6 aos 14 anos (Ensino Fundamental) 99,7%. Entretanto, a faixa de 15 a 17 anos (Ensino Médio) só alcançou 89,2% desses jovens (IBGE, 2019).

Nesse cenário, o Ensino Médio, é a etapa que apresenta números mais preocupantes. Ainda, de acordo com a Agência IBGE notícias 2019 (IBGE, 2019): “o atraso ou abandono escolar atingia 28,6% das pessoas de 15 a 17 anos. Entre os jovens de 18 a 24 anos, quase 75% estavam atrasados ou abandonaram os estudos”. O que demonstra a fragilidade e problemas agudos envolvendo essa etapa de escolarização de predominância da população jovem.

Pensar o Ensino Médio nos remete a pensar sobre a relação das juventudes com a escola, isso pode ser feito tomando como base a ideia de juventude relacionada à transição para a vida adulta, como propõe Weisheimer et al. (2013). Para esse sociólogo essa definição é a que marca mais profundamente o senso comum. “Poucos discordam da importância desse período como fase de maturação cognitiva, psicossocial e profissional”. (Weisheimer et al., 2013, p. 94). Abordagem semelhante à de Alves (2017), que discute as transições dos jovens para a vida adulta sob o pano de fundo da relação entre juventudes e escola.

Ao olharmos para o contexto social e econômico brasileiro, a ideia de que a juventude é o período de transição para a vida adulta gera algumas preocupações, principalmente em relação às camadas mais populares, que enfrentam essa passagem em situação de pobreza, geralmente sem oportunidades sociais e econômicas. As estatísticas sobre homicídio (IPEA, 2019), emprego e renda, e, escolarização (Brasil, 2019) fornece pistas de que o Estado e outros setores da sociedade não conseguem garantir para uma parcela significativa da população jovem, uma transição segura rumo a vida adulta. As condições concretas e expectativas de vida desses sujeitos, impactam sobremaneira na forma como se relacionam com a escola. (Carrano, 2019).

No Brasil, o ingresso da criança e sua permanência na escola durante a Educação Básica, além de desejável (para muitos) é obrigatória. Se efetiva através da LDB 9.394/96, de outras leis e regras organizadas pelo Estado, juntamente com a sociedade civil. Isso posto em prática, significa dizer que muitos dos que chegam ao Ensino Médio, estiveram aproximadamente por uma década confinados, ao menos por um turno, na escola. E, por conseguinte tem o ambiente escolar como um importante espaço de interação social e de aprendizagens.

Questão problema é que à medida que o tempo de escolarização avança, contingente considerável dos sujeitos a quem esse projeto de educação se destina, não permanecem na escola, ou continuam com dificuldades. Isso é visível através dos números já apresentados sobre abandono e atraso (Brasil, 2019).

É coerente afirmar que o aparente desinteresse dos jovens em idade escolar não seja a única razão para os índices mais baixos do Ensino Médio. Mas, quando verificamos a escola e a efetivação de suas promessas de desenvolvimento das potencialidades dos educandos, de mobilidade social e de uma pretensa redução das desigualdades sociais, como discutido por Canário (2008), chegamos à conclusão, como também, certamente chegam os estudantes, que as incertezas são maiores e mais consolidadas do que as promessas. Há sérios problemas no modelo de escola, como se configura na atualidade. Assim, como denuncia Dayrell (2007, p. 1106):

Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma “obrigação” necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas. Parece que assistimos a uma crise da escola na sua relação com a juventude, com professores e jovens se perguntando a que ela se propõe.

O contexto da etapa final da Educação Básica no Brasil tem se mostrado uma arena repleta de fragilidades. O documentário “Nunca me sonharam” (Nunca, 2017), apresenta com clareza os desafios e expectativas de quem vive a realidade do Ensino Médio nas escolas públicas do país, com depoimentos de especialistas, gestores, professores e principalmente de estudantes. Na evidência da complexidade da situação, não se deve reduzir o problema somente aos jovens, ou somente à escola, como ocorre em abordagens lineares criticadas por Dayrell (2007).

Muitos estudiosos desse tema têm valorizado as opiniões e posicionamentos dos estudantes, dando crédito e visibilidade às narrativas produzidas por eles, sobre suas experiências escolares, como se verifica nos textos de: Dayrell (2007); Brenner & Carrano (2016); Carrano & Dayrell (2014); Mesquita (2018); dentre outros. Os jovens, de forma mais aguçada podem expressar os sentidos e significados que a escola tem para eles.

Um relevante exemplo de representação da escola na perspectiva de seus estudantes é a realizada por Brenner & Carrano (2016) que fazem uma interpretação a partir da análise de três filmes, produzidos em lugares distintos do país por jovens do Ensino Médio. Os autores chegam à conclusão de que os filmes fazem crítica sobre como a escola é e explicitam também, o desejo de como deveria ser:

Há o que grita diante das grades, das precariedades materiais da escola e interdições da subjetividade frente aos mecanismos escolares de despersonalização; há o que anuncia que a escola é abrigo de tempestades e suporte para a realização de projetos futuros; e ainda o que sonha com saberes escolares em diálogo com as coisas do mundo que não cabem na sala de aula e em trinta questões de prova (Brenner & Carrano, 2016, p. 1237).

Os temas que aparecem nas narrativas: precariedades materiais, despersonalização, espaço de acolhimento, suporte para projetos futuros, saberes escolares em diálogo com os extraescolares e práticas avaliativas, apesar de contemplarem questões abrangentes nas realidades escolares, não devem ser tomadas como únicas e tampouco definitivas. Mas, sinalizam para a necessidade de atenção, escuta e diálogo com esses sujeitos.

Valorizar a perspectiva dos estudantes não os exclui como partícipe do problema, pelo contrário, contribui com a construção de conhecimentos para a problematização da condição juvenil, passo necessário para uma abordagem crítica sobre a relação das juventudes com a escola, lógica adotada por Dayrell (2007).

Desse modo, tomaremos como foco importante a condição juvenil¹, suas culturas, particularidades e demandas, considerando que o modo de ser jovem na

¹Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc (Dayrell, 2007 p. 1108)

contemporaneidade envolve mutações ocorridas na própria sociedade, nas culturas e principalmente nos processos de socialização, que acabam por afetar a escolarização.

Um importante traço da condição juvenil é seu posicionamento no estrato social. Dada as condições socioeconômicas brasileiras, número significativo dos estudantes do Ensino Médio que frequentam as escolas públicas são de famílias pobres. Informação que se compatibiliza com notícia divulgada em julho de 2020 pelo IBGE na qual os principais motivos apontados para a evasão escolar foram “a necessidade de trabalhar (39,1%) e a falta de interesse (29,2%). Entre as mulheres, destaca-se ainda gravidez (23,8%) e afazeres domésticos (11,5%)” (IBGE, 2019).

Ser jovem e ser pobre no Brasil, como afirma Dayrell (2007) se constitui numa dupla condição que interfere nos projetos de futuro, a se iniciar pelas trajetórias escolares. Conciliar os estudos com o trabalho, afazeres domésticos e/ou cuidado com filhos, não se constitui tarefa fácil. É possível ainda incluir outros condicionantes com influências evidenciadas pelas estatísticas, como a de gênero: ser mulher ou homem; e, de raça ou cor: ser preto(a) ou branco(a); por exemplo.

Outro traço importante na condição juvenil é a cultura. Para além da condição socioeconômica: classe média e pobres, dos centros urbanos ou das periferias e favelas, as juventudes alimentam sonhos, projetos de vida; também têm sentimentos: amam, se frustram, sofrem, se divertem; tudo isso geralmente embalado pela dimensão cultural. De acordo com Dayrell (2007, p. 1109): “na trajetória de vida desses jovens, a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade.”

Dessa forma, a música, a dança, os esportes, as redes sociais, o corpo e suas formas de vesti-lo ou não, os cortes de cabelo, piercings e tatuagens, enfim, variadas formas de expressão servem como elementos de mediação entre seus pares, na relação com o outro, na constituição de grupos, se constituindo como consumidores e também produtores de cultura e subjetividades (Dayrell, 2007).

A cultura, assim como o esporte, pode ser uma via para a constituição de coletividades onde há construção e fortalecimento de autoestima e identidades positivas. É importante ressaltar que essas culturas juvenis nunca são construídas sem a influência de outras culturas que interpenetram os variados ambientes ao qual esses jovens são expostos. No entanto, conforme afirma Carrano (2019), “A escola

silencia e promove a invisibilidade de práticas culturais e políticas que não se encaixam nos cotidianos escolares institucionalizados e pouco abertos para as expressividades juvenis”.

Outra importante dimensão, principalmente no processo de escolarização é a da sociabilidade, afetada pelas mudanças da sociedade que se tornou globalizada e massivamente mediada pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Assim, a dinâmica da sociabilidade que outrora fora fortemente marcada pelos encontros em espaços físicos, em momentos de prática de esporte ou de diversão, sofreu alterações com a presença dos smartphones e da internet.

Na escola, por vezes ainda nascem amizades duradouras. Nesse espaço, os estudantes têm contato próximo com adultos que se tornam referências pra eles e que não fazem parte dos círculos familiares. Também é a escola um ambiente favorável ao surgimento de paqueras e namoros. Muitas vezes é no ambiente escolar que os jovens desenvolvem e descobrem potencialidades, como facilidade para liderar grupos, argumentar, ou despertam o gosto e a curiosidade por algum conhecimento em particular.

Entretanto, as possibilidades das tecnologias digitais, em especial as redes sociais, modificaram drasticamente a forma de sociabilidades, de encontros, da formação de grupos, de articulação política entre eles e de popularidade. Nas redes, há uma infinidade de *Youtubers* e influenciadores digitais com grandes possibilidades de se tornar referências para esses jovens. As relações com o conhecimento, também foram afetadas pelo acervo de textos, áudios, vídeos e materiais multimídia, disponíveis em diferentes plataformas. O que concorre para que a escola seja vista como “mais obsoleta”.

Como defende Dubet (1994), os jovens são expostos a universos sociais bem diversificados. Os pequenos grupos na sala de aula, os amigos do esporte, alguns colegas de trabalho, amizades construídas nas “baladas” ou em círculos religiosos, são por excelência as interações que ajudam a compor e solidificar a forma como se veem e como se afirmam diante do mundo adulto (Dayrell, 2007). Contando também com a participação dos companheiros dos jogos eletrônicos, das redes sociais e de outros movimentos que contribuem de igual forma no processo de identificação e diferenciação, fortalecendo a ideia do “eu”, do “outro” e do “nós”, em fim de identidade.

Sem dúvida a sociabilidade é marcada pela relação com o espaço e com o tempo. Como escreve Dayrell (2007, p. 1112) “os jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaços sociais, pela produção de estruturas particulares de significados”. Isso acontece, por exemplo com a sala de aula que não é vista unicamente como ambiente de relações hierárquicas e de ensino. Na ausência de professor é ressignificada como espaço de “bate-papo”, de conversas sobre o cotidiano, piadas, risos. Do mesmo modo, outros espaços da escola são tomados pelos jovens estudantes que empregam outras funcionalidades para além das que foram projetadas pelos adultos. Pátios, quadras esportivas e corredores são exemplos de espaços para paquera, diálogos em grupos maiores, música, dança, dentre outras.

Isso também acontece com o ambiente onde vivem, o bairro onde moram, as ruas, um terreno abandonado, mesmo com as precariedades que possam existir, geralmente são espaços ocupados pelas juventudes para sociabilidades: para as rodas de conversa, de capoeira, como espaço para o futebol, uso de drogas, para eventos, ou talvez, grandes telas para grafiteiros.

O tempo também parece ter significado diferente para os jovens, presos em um presente contínuo definido principalmente pelo projeto de escolarização e de início da vida adulta, grande parte dos jovens, como define Pais (2003) e Dayrell (2007), vivem em permanente mudanças, como se assumissem que a eles fora dado tempo para experimentação e escolhas. É comum realizarem grandes mudanças nos estilos de vestir, nos gostos musicais, nas preferências do corte de cabelo, para citar alguns exemplos.

Com base nos argumentos elencados sobre a condição juvenil, concordamos com Dayrell (2007, p. 1125) quando afirma:

Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia.

A escola como instituição social é marcada não somente por seu conjunto de normas, regras e pelas práticas, muitas das vezes rígidas e sem significado para os estudantes. A condição juvenil quando em contato com o papel socializador da

escolarização por vezes faz ebulir novas dinâmicas e contornos nesse processo, por vezes repletos de conflitos e contradições.

A ideia de escola como cultura, proposto por Benito (2017) ajuda a ampliar a visão de complexidade na qual a educação escolar e as juventudes estariam imersas. Nessa perspectiva teríamos sujeitos afetados por culturas diferentes, tentando se adaptar a uma cultura dinâmica e contraditória, a própria escola.

Dinâmica porque se alimenta das práticas que se efetivam em seu interior em diálogo com a multiplicidades de demandas internas (de estudantes professores e gestores) e externas, da economia, da política e da própria cultura hegemônica. É contraditória, porque assume papel de potencializar o desenvolvimento das capacidades humanas e promover uma educação para a liberdade, mas em grande parte objetiva disseminar juntos aos jovens valores e conhecimentos historicamente acumulados, ou seja, reprodução. E, funciona como dispositivo de manutenção do *status quo*, das desigualdades sociais e dá exclusão. Para Canário (2008, p. 79):

a escola, na configuração histórica que conhecemos (baseada num saber cumulativo e revelado) é obsoleta, padece de um déficit de sentido para os que nela trabalham (professores e alunos) e é marcada, ainda, por um déficit de legitimidade social, na medida em que faz o contrário do que diz (reproduz e acentua desigualdades, fabrica exclusão relativa).

Quando se leva em consideração a escola: suas promessas e incertezas; as condições materiais e objetivas de vida, as subjetividades dos jovens estudantes e o papel que a escolarização ocupa de formação integral desses sujeitos na transição para a vida adulta, é coerente pensar na perspectiva de Dewey (Westbrook, et al., 2010) ao propor que a escola não seja uma preparação para a vida, e sim a própria vida. Nesse sentido, a educação escolar teria como elemento norteador a vida, suas experiências e aprendizagens. Tornando a escola como espaço e tempo para construção e reconstrução das experiências no contexto de vida das juventudes.

2.4

Sobre a aprendizagem humana

A aprendizagem pode ser definida como “[...] toda mudança relativamente permanente no potencial de comportamento, que resulta da experiência [...] A aprendizagem não é definida pelas mudanças reais ou potenciais no comportamento. Em vez disso, a aprendizagem é o que acontece ao organismo (humano ou não humano) como resultado da experiência. As mudanças comportamentais são simplesmente evidências de que a aprendizagem ocorreu.” (Lefrançois, 2019, p. 5)

A aprendizagem se insere no conjunto de fenômenos que é comum à experiência humana e apesar de se efetivar de forma continuada, ao longo da vida, não é simples de ser explicada, possivelmente por sua complexidade é difícil de ser compreendida. É um fenômeno que nem sempre é evidenciado pelo comportamento, como acontece nas manifestações da fala de um bebê ou no processo de escrita de uma criança, no domínio de um segundo idioma por um adulto, assim como nos resultados da própria aprendizagem: da condução de um veículo automotor, de localização e orientação em um espaço geográfico, do domínio de um instrumento musical, dentre outras possibilidades.

Numa perspectiva biológica, a predisposição humana para a aprendizagem é um dos principais fatores que demarcam nossa diferença em relação a outros animais. Diferente das outras espécies, até mesmo de mamíferos, nossa capacidade adaptativa depende mais do processo que chamamos de aprendizagem, do que da programação genética (Pozo, 2008). E, disso, decorre o tempo mais prolongado de imaturidade: período em que o contato com o ambiente permite gradativa apreensão dos elementos e fenômenos que o constitui, e o que se convencionou chamar de aculturação, um dos resultados da aprendizagem.

2.4.1

Um panorama sobre as teorias da aprendizagem

Diferentes teorias compreendem o fenômeno da aprendizagem de forma distinta. Há as que enfatizam a predominância dos fatores internos que julgam já pertencerem ao sujeito desde seu nascimento, como a personalidade, os genes e a herança hereditária; outras dão maior crédito aos elementos externos, com atenção especial ao papel do ambiente e da cultura. Também têm as que defendem ausência dessas polaridades (Becker, 2009). Assim como acontece em outros campos disciplinares, teorias sobre a aprendizagem foram e continuam sendo elaboradas e em dado momento são mais bem aceitas numa ou noutra comunidade científica, passando a ocupar lugar de destaque. Como teorias devem ser “interpretadas como conjecturas especulativas [...] no sentido de superar problemas encontrados por teorias anteriores e dar uma explicação adequada do comportamento de alguns aspectos do mundo” (Chalmers, 1993, p. 63).

Apesar de outras ciências se ocuparem, dentro de seus limites, do estudo de processos de aprendizagem, a exemplo da epistemologia na filosofia, a psicologia tem ocupado lugar principal, dialogando, além da filosofia com a biologia, antropologia, sociologia e pedagogia, em um nível de interação que às vezes se torna difícil separá-las (Davis & Oliveira, 2002; Dutra, 2002). Nesse sentido, um panorama sobre a aprendizagem com as principais abordagens que eclodiram durante o último século será apresentado com base na síntese de Lefrançois (2019) e pode ser útil para delinear como esse tema historicamente se desenvolveu no campo científico, conforme apresentado no Quadro 1.

Quadro 1 - Principais abordagens sobre a aprendizagem

Abordagens		Variáveis de interesse	Principais teóricos
ABORDAGENS INICIAIS (final do século XIX e	Estruturalismo	A mente Sentimentos Sensações Experiência imediata “Elementos do pensamento”	Wilhelm Wundt Edward Titchener
	Funcionalismo	A mente Propósito do comportamento Ajustamento ao meio ambiente Fluxo de consciência	William James John Dewey
ABORDAGENS POSTERIORES (décadas iniciais às décadas finais do século XX)	Behaviorismo	Estímulos Respostas Reforçamento Punição	Ivan Pavlov John Watson Ewin Guthrie Edward Thorndike Clark Hull Burrhus Skinner
	A transição: início do cognitismo moderno (Psicologia Evolucionista, Sociobiologia e Gestalt)	Estímulos Respostas Reforçamento Propósito Objetivos Expectativa Representação Adaptação Biológica Evolução do cérebro	Rescorla-Wagner Donald Hebb Edward Tolman Kurt Koffka Wolfgang Köhler Max Wertheimer
	Teorias Cognitivas Teoria da aprendizagem social Cognição distribuída	Representação Autoconsciência Processamento da informação Percepção Organização Tomada de decisão Resolução de problemas Atenção Memória, cultura e linguagens Modelos computacionais Redes Neurais Modelos de memória e motivação	Jerome Bruner Jean Piaget Lev Vygotsky Albert Bandura Yrjö Engeström
	Enativismo	Corporeidade Acoplamento sensorio motor Interações cérebro, corpo e ambiente Dinâmica não linear Criação de sentido	Francisco Varela Evan Thompson Eleanor Rosche

Fonte: adaptação de Lefrançois (2019).

Entre os pioneiros da psicologia, pode-se apontar como mais importantes o Wilhelm Wundt (1832-1920) na Alemanha e Wiliam James (1842-1910) nos Estados Unidos. Estudiosos estes que investiram na compreensão de processos mentais, como imaginação, raciocínio e o sentimento que define a consciência (Lefrançois, 2019).

Comungavam da ideia de que a psicologia, como ciência, precisava se distanciar de doutrinas e temas metafísicos, o que tornou possível a soma de seus esforços. Mas, tinham concepções diferentes de ciência psicológica (Abib, 2009), fato que gerou a divisão da psicologia, já em seu nascedouro em duas escolas ou abordagens, o estruturalismo, associado a Wundt e o funcionalismo a James.

O estruturalismo direcionou a atenção aos componentes mais básicos dos processos mentais e tinha por objetivo compreender os elementos da consciência, sua estrutura. Para tanto, se utilizava com predominância da introspecção como maneira de descobrir aspectos do comportamento e da aprendizagem humana, de forma que essa prática se tornou radicalmente diferente dos métodos mais objetivos da ciência moderna e posteriormente assumidos pela psicologia (Lefrançois, 2019).

O funcionalismo, por sua vez é fortemente considerado como uma crítica norte-americana ao estruturalismo alemão, principalmente por considerar essa última, muito mentalista para ter alguma validade. Tinha como objetivo “compreender os processos mentais observando propósitos que impulsionavam o comportamento” (Lefrançois, 2019, p. 22).

Influenciado pela ideia de “propósito adaptativo” presente na teoria da “Evolução das espécies”, de Darwin, essa abordagem assume, de modo semelhante, que a consciência tem um propósito que é evidenciado pelo comportamento. Assim, para o funcionalismo a mente não pode ser explicada por meio da observação de seus elementos (estrutura), mas sim através das razões (propósitos) para um dado comportamento. Como afirma Branco & Cirino (2016, p. 14), para a psicologia funcionalista “[...] o psiquismo somente podia ser entendido como uma função adaptativa do organismo ao ambiente.” Ideia considerada em parte, um eco da tendência filosófica pragmatista (*ibidem*).

Cabe aqui, a observação de que apesar do nome de John Dewey ser mais comumente relacionado à corrente filosófica do pragmatismo, esse teórico, pode ser considerado um dos pais do funcionalismo na psicologia, juntamente com William James. A publicação do artigo “*The reflex arc concept in psychology*” em 1896, por Dewey, demarca para muitos o início dessa escola de pensamento norte-americana.

Tanto a abordagem estruturalista como a funcionalista se utilizavam do método da introspecção no desenvolvimento de seus argumentos, isso culminou na percepção mútua da necessidade de dotar a psicologia de mais “cientificidade”.

Assim, a psicologia como ciência é uma proposição que se consolida no final do século XIX creditada ao estabelecimento de um laboratório em 1879 por Wilhelm Wundt (1832-1920), em *Leipzig* na Alemanha e também aos esforços de William James (1842-1910), nos Estados Unidos.

A intenção de aproximar os métodos da psicologia aos das ciências naturais já estavam em curso, envolvendo, inclusive outros estudiosos contemporâneos a Wundt e James. Mas, foram eles que sistematicamente elaboraram o projeto científico da psicologia dando início ao que hoje se conhece como “psicologia moderna” (Abib, 2009; Lefrançois, 2019).

De acordo com Lefrançois (2019), por volta dos anos 1900, principalmente nos Estados Unidos, psicólogos começaram a mostrar resistência na abordagem de temas mais subjetivos como mente e pensamento, por exemplo, migrando para aspectos mais objetivos e observáveis do comportamento, dando origem à chamada “ciência do comportamento”, behaviorismo ou comportamentalismo. Orientação que deu origem a teorias de aprendizagem que se concentraram em eventos como estímulo, respostas, recompensas e punições, influenciando significativamente o pensamento pedagógico em largo período do século XX.

Para o behaviorismo o ambiente é o fator predominante no comportamento e não o que está no organismo. Mediante tal concepção, pode-se afirmar de forma simplificada que a aprendizagem é uma resposta a um estímulo. Posto de outra forma, quando dada informação captada pelos sentidos é devolvida pelo sujeito, tem-se aprendizagem. Ideia que se aproxima de um processo mecânico. Como afirma Pozo (2008), nesse contexto o conhecimento aprendido se refere a uma cópia da estrutura real do mundo.

Com a crença de que o comportamento é regulado por causas externas, bastaria ter controle sobre as variáveis de uma dada experiência para alcançar o comportamento: a aprendizagem desejada. Nas ideias do behaviorismo radical, por exemplo, isso poderia ser feito indistintamente com qualquer pessoa, visto que, nesse entendimento as características individuais não seriam fatores intervenientes na relação estímulo-resposta (Lefrançois, 2019).

Dentre os expoentes que produziram teoria na perspectiva behaviorista, pode-se apontar: Ivan P. Pavlov (1849-1936), John B. Watson (1878-1958), Edwin Guthrie (1886-1959), Edward L. Thorndike (1874-1949), Clark L. Hull (1884-

1952) e Burrus F. Skinner (1904-1990). Cada um deles, propuseram em geral novos elementos ou uma forma particular de abordar aspectos do comportamento.

As principais críticas formuladas ao behaviorismo envolvem notadamente a ideia de mecanização do comportamento humano centrado no binômio estímulo-resposta. Nesse entendimento de associação entre condições e resultados, muitos teóricos negaram a relevância dos processos intermediários, como atenção, memória, sentimentos, pensamentos e compreensão (Pozo, 2008; Lefrançois, 2019). Com isso, também a negligência do papel das características individuais e suas possíveis interveniências, uma vez que tanto humanos como outros animais, nessa perspectiva, não gozam de autonomia sobre seu comportamento.

A pretensão do behaviorismo em se consolidar como teoria “total” da aprendizagem, também pode ser tomada como crítica (Pozo, 2008). Mas, ainda assim, o behaviorismo pode ser considerado como um valioso movimento histórico da psicologia na tentativa de compreender e explicar o processo de aprendizagem. E, apesar de suas teorias terem se desenvolvido e predominado na primeira metade do século XX, outras bases explicativas, inclusive se apropriando de elementos do behaviorismo surgiram paralelamente e ganharam força, dentre as quais o cognitivismo (Lefrançois, 2019).

Antes das abordagens predominantemente cognitivistas se consolidarem, surgiram outras que serviram como uma espécie de transição, compartilhando crenças do behaviorismo, mas, envolvendo conceitos biológicos, como o caso da sociobiologia e da psicologia evolucionista que deram mais atenção à biologia e à genética como fonte de explicação para a aprendizagem e o comportamento humano, ancoradas no evolucionismo darwiniano. Essas duas correntes defendem a ideia de que há nos organismos uma predisposição para certos tipos de aprendizagem, bem como uma indisposição para outros. Inserindo também o estudo do cérebro, sua evolução e funcionamento, como matriz explicativa para esses fenômenos (Lefrançois, 2019).

O cognitivismo é outra importante vertente sobre a aprendizagem que, em oposição ao behaviorismo se interessou na atividade mental humana, em particular no processamento de informações, na representação e autoconscientização. A Gestalt, como relevante exemplo inicial de teoria cognitiva, teve como foco a percepção e consciência. Dentre os notórios gestaltistas é coerente citar Kurt Koffka (1886-1941), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Max Wertheimer (1880-1943). As

abordagens do cognitivismo se inclinaram principalmente para os processos mentais superiores, ao invés de comportamentos observáveis, como no behaviorismo. Funções, como a percepção, memória, formação de conceitos, linguagem, pensamento, solução de problemas e tomadas de decisão, compunham o cabedal da qual passaram a se ocupar os cognitivistas. Também a ênfase na pesquisa com humanos, em detrimento das realizadas com animais, já que diante da nova perspectiva de investigação, esses não poderiam ser facilmente investigados (Lefrançois, 2019).

Além dos gestaltistas, outros cognitivistas que se destacaram com suas teorias foram Jerome S. Bruner (1915-2016), Jean Piaget (1896-1980), Lev S. Vygotsky (1896-1934) e Albert Bandura (1925), com uma abordagem mais recente com matizes do behaviorismo. A metáfora que se tornou dominante na psicologia cognitiva foi a do processamento da informação, baseada na linguagem de computador, que compreende entradas (*inputs*) e uma série de sistemas de processamento. De acordo com Lefrançois (2019), foram os três primeiros teóricos citados acima que fortaleceram três das principais crenças ou hipóteses que fundamentaram as teorias cognitivas. Sendo tais: i) a aprendizagem atual se baseia na aprendizagem anterior; ii) a aprendizagem envolve processamento de informações e iii) o significado depende de relações entre conceitos.

A teoria de Vygotsky, assim como a de Piaget – mais notadamente difundidas no Brasil – representa uma superação das concepções com ênfase polarizada, por um lado no ambiente, entendendo o conhecimento como exterior ao sujeito e por outro, em estruturas racionais, pré-formadas desde seu nascimento, considerando que o conhecimento é anterior a qualquer experiência. Ao invés disso, propõe que o ser humano constrói seu conhecimento a partir de uma relação dialética com o meio, envolvendo fatores internos e externos, de forma complexa e contínua. (Lefrançois, 2019).

É importante pontuar que apesar de Piaget e Vygotsky assumirem abordagem cognitivista, há divergências significativas em suas teorias, que inclusive receberam vários títulos, o mais comumente utilizado para ambos é o de “construtivismo”, doravante é possível encontrar também “psicologia genética”, “interacionismo”, “sócio-construtivismo”, “sócio-interacionismo”, bem como “sócio-histórica”, e “histórico-cultural”, para o segundo, dentre outros (Davis & Oliveira, 2002; Becker,

2009; Mortimer & El-Hani, 2013; Bortolanza & Ringel, 2016; La Taille, Oliveira & Dantas, 2019). Questão que não será objeto de discussão nesse trabalho.

O mais importante é considerar que o entendimento assumido por essa linha construtivista é o de que a aprendizagem decorre da interação do sujeito com o objeto, sendo o sujeito da aprendizagem ativo e não passivo ao seu processo de construção do conhecimento. (Davis & Oliveira, 2002). Nessa ótica, como afirma Becker (2009), sujeito e objeto não existem a priori, se constituem, são construídos mutuamente na interação.

Desde as quatro últimas décadas o século XX, emergiu uma diversidade de teorias para além dessas já citadas que tentam explicar o processo de aprendizagem humana. Em geral, como afirma Illeris (2013), elas são mais ou menos compatíveis, tendo em comum alguns elementos que acreditam fazer parte desse processo, e, cada uma a seu modo dão ênfase a aspectos distintos, por vezes assumindo perspectivas diferentes de abordagem.

Nesse sentido, apesar do paradigma cognitivista ter possibilitado a superação de algumas críticas imputadas às teorias predominantemente behavioristas, como já visto, algumas teorias do movimento cognitivista, a exemplo do construtivismo, também foram criticadas. A tentativa de reduzir toda aprendizagem humana ao modelo de construção, por exemplo, é uma apontada por Pozo (2008). Esse autor também menciona a ideia de um sistema cognitivo único. Para Illeris (2013), algumas teorias se limitam ao lidar somente com processos internos ou externos, como acontece com as tradicionais cognitivistas que se concentram apenas no processo psicológico e as teorias modernas de aprendizagem social, com atenção apenas para o processo externo de interação. Segundo esse autor, isso não permite cobrir todo o campo da aprendizagem.

A não superação da dualidade corpo-mente e até mesmo teorias com abordagem concebidas como integradoras, que assumem a interdependência corpo, mente e emoções, por vezes são interpretadas como fragmentárias, diante de perspectivas ecológicas, holísticas, que não veem esses elementos separados para depois os reunir (Illeris, 2013).

Dentre as perspectivas mais ecológicas, uma que chama a atenção pelo pioneirismo e pela forma abrangente de abordagem é a postulada pelo filósofo John Dewey. Conhecido como um dos grandes nomes do pragmatismo norte-americano, suas ideias tiveram forte influência na educação brasileira, principalmente no

movimento da Escola Nova, a partir da década de 1920 (Aguiar Neto & Sereno, 1999.), através do educador Anísio Teixeira, maior divulgador das obras de Dewey no Brasil (Souza & Martineli, 2009).

O pragmatismo pode ser entendido como uma corrente filosófica que surgiu no final do século XX que atribui à prática o elemento principal do pensamento humano. Para seus teóricos, o meio físico e social é repleto de situações que precisam continuamente ser resolvidas. E essa resolução, caracterizada também como mudança resulta da dialética entre a ação humana e essas situações. Esse movimento de mudanças físicas e sociais é ininterrupto e promove o pensamento e a ação prática do homem em busca de sua adaptação ao meio.

Uma importante contribuição das ideias de Dewey está na superação da dualidade entre pensamento e ação. Para ele, o pensar não é entendido como dissociado do agir. O pensamento é uma forma de ação (Dutra, 2002). E, não é um acontecimento que surge do nada, e sim produzido no cotidiano, na vida diária, em virtude das questões que o homem precisa resolver para satisfazer suas necessidades. Para isso, o indivíduo pensa e age. O pensamento é assumido, nesse sentido como caminho, ferramenta, instrumento. Nessa lógica, o fazer é que promove a aprendizagem, usando o pensamento como instrumento (Aguiar Neto & Sereno, 1999).

O pensamento educacional sob o viés do pragmatismo de Dewey (1978) considera a escola um importante instrumento social, uma vez que é através dela que os indivíduos se socializam e aprendem a viver em comunidade. Logo, como acrescentam Aguiar Neto & Sereno (1999), a escola é um local por excelência para propiciar experiências. Nessa ideia, retomam-se as palavras de Dewey (1978, p. 17) onde se pode atestar que a educação é “o processo de reconstrução e reorganização da experiência, pelo qual lhe percebemos mais agudamente o sentido, e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras.”

O conceito de experiência é nuclear na perspectiva de Dewey, por isso é importante clarificá-lo. Nas palavras de (Santos, Meneses & Nunes, 2005):

A experiência não se limita ao ato no presente, mas também remonta ao que foi aprendido no passado e se reporta ao futuro para se aprimorar a inteligência quando existe algum problema. O ser humano sofre a experiência e reage ao mesmo tempo. É um

ser vivo que está em seu ambiente, sente a repercussão, reage com a lógica e busca conseguir os meios para se adaptar. O ponto central para Dewey não é o sujeito nem o objeto, nem a natureza ou o espírito, mas as relações entre eles: a experiência significa integração. As idéias e os fatos não existem fora da experiência.

A partir da afirmação de Santos, Meneses & Nunes (2005), além da ideia mais alargada de experiência, fica evidenciado também a centralidade da interação na perspectiva de Dewey: o foco são as relações e não uma ou outra polaridade entre os elementos; até porque, não são tratados de forma dissociadas.

3

Metodologia

3.1

Notas sobre “o fazer ciência”: algumas escolhas

Ao iniciar o estudo do método nessa proposta de pesquisa, é relevante retomar o objetivo apresentado na introdução, que descreve como finalidade “compreender as concepções dos estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares e a possível influência de suas experiências com as videoaulas”. A apropriação mais detalhada do vocábulo “concepção” e o significado assumido no contexto da pesquisa são elementos importantes para o início de uma exposição das escolhas dos métodos e teorias adotadas na tentativa de subsidiar esse estudo.

O intento de compreender “concepções” de aprendizagem de estudantes impõe a necessidade de apresentar com clareza o sentido que se atribui à palavra “concepção”, uma vez que todo o percurso investigativo foi influenciado de alguma maneira pelo valor semântico adotado para esse termo. Do latim *conceptio*, a palavra concepção pode ser entendida, como a ação e o efeito de conceber. Numa perspectiva filosófica, Dworkin (1986) apropria-se da mesma como uma operação pela qual o sujeito elabora, a partir de uma experiência física, moral, psicológica ou social, a representação de um objeto de pensamento. Assim, “concepção” pode assumir nesses termos, o sentido de representação de ideias logicamente organizadas. De forma semelhante, Matos & Jardimino (2016) a define como rede complexa de ideias e conceitos.

Compreender a concepção de aprendizagem pelo olhar dos estudantes requer, sobretudo, se apropriar de suas representações do fenômeno aprendizagem, elementos de natureza simbólica e abstrata. Desse modo foi escolhida a abordagem qualitativa, considerando o pressuposto de que os fenômenos sociais têm como objeto de estudo, elementos que necessariamente carecem de significação e valor,

assim como também não são externos e passíveis de objetivação e quantificação. Pois, a abordagem qualitativa se preocupa com o significado atribuído por indivíduos, comportamentos e a compreensão de casos particulares (Goldemberg, 1997).

A escolha da abordagem qualitativa impõe uma perspectiva de ciência com divergências à tradição positivista que demarcou a ciência moderna e a forma de fazer pesquisa consolidada a partir do século XIX. Nesse sentido, se assume nesse trabalho a perspectiva pós-positivista.

O termo pós-positivismo, como apresentado por Phillips & Burbules (2000), representa o pensamento posterior ao positivismo que desafia a noção tradicional da verdade absoluta e reconhece as limitações sobre as declarações de conhecimento quando se estuda o comportamento e as ações de seres humanos. É importante considerar que embora os pesquisadores pós-positivistas neguem a existência de uma única verdade, estes defendem a necessidade de uma pesquisa social capaz de examinar métodos e conclusões, respeitando um padrão de validade entre os pares e a confiabilidade da ciência.

A crítica principal que se faz ao positivismo é sobre sua finalidade em alcançar com seus métodos de investigação o conhecimento que se supunha verdadeiro e generalizável. Atuando predominantemente sobre as ciências naturais, a base ou fundação do positivismo, tanto racionalista quanto empirista se assenta a partir da utilização da observação, indução e dedução, fortemente criticada a partir de suas fragilidades, como fez Karl Popper (Japiassu, 1991) e também como é explicitada nas argumentações de Chalmers (1993). Descartando a base segura do positivismo, ou seja, o fundacionismo, a concepção de ciência para os pós-positivistas se ancora não em uma base segura e sim na falibilidade, como defende Karl Popper. Por isso, o pós-positivismo é considerado não fundacionista (Phillips & Burbules, 2000).

Diante disso, nas palavras de Philips & Burbules (2000), ao se escolher o pós-positivismo é plausível obter conceber uma perspectiva de objetividade e neutralidade. A defesa que se faz a essa última se assenta no entendimento de que a pretensa neutralidade não pode ser levada à extrema radicalidade, porque deve se considerar que os pesquisadores são sempre humanos, imperfeitos, situados em contextos históricos e sociais. Mas, apesar disso, se advoga que a busca pela minimização das interferências deve permitir a ausência de tendenciosidade e/ou

julgo de valor que comprometam a pesquisa, uma tarefa com espessos obstáculos para a concretização. Logo, assumir-se como pesquisador nessa vertente, requer capacidade de reconhecer no processo investigativo, que suas crenças e valores podem, em alguma medida, interferir nos resultados, mas não modificam a realidade estudada, portanto, se tais forem assegurados de forma equilibrada, não invalida a pesquisa.

Sobre a objetividade na ciência, há concordância com as ideias de Popper (1945) e defendidas por Phillips & Burbules (2000), na qual ser objetivo é o que permite uma investigação competente, em que o próprio pesquisador é capaz de verificar seus resultados e corrigir a influência de suas crenças sobre o objeto. Isso porque, ninguém melhor do que o próprio pesquisador para saber quais são os aspectos que adentram de forma inevitável sua pesquisa, porque fazem parte de sua história particular, de suas vivências. Cabe acrescentar que a chamada "objetividade científica" não é um produto da imparcialidade do cientista, mas sim do caráter social ou público do método científico utilizado, haja vista que não existe neutralidade total na pesquisa, a tentativa de imparcialidade é o resultado dessa objetividade social e institucional organizada da ciência.

Na prática, o pesquisador está envolvido em um processo em que faz declarações para posteriormente procura refiná-las ou abandonar algumas delas, em prol de outras declarações mais solidamente justificadas. Partindo-se do pressuposto de que não se busca por “uma verdade absoluta” e sim uma verdade sobre certas proposições, o papel da ciência torna-se de certa forma utópico, pois parece buscar por algo inalcançável. Entretanto, Kuhn (1998) e Chalmers (1993) acreditam que esse movimento de aproximação da verdade sobre proposições é o que se acredita que tenha pautado a história da ciência e permitido seu avanço e auferindo que mais importante que o produto do resultado da ciência é seu processo constituído de regras e métodos.

Pautado nos objetivos da pesquisa, elegeu-se como fundamento teórico-metodológico a fenomenografia. O foco da perspectiva fenomenográfica é o conjunto de formas qualitativamente diferentes de experimentar um fenômeno (González-Ugalde, 2014). Surgida no final da década de 1970, decorrente dos estudos de Marton e Säljö (1976) na universidade de Gothemburgo na Suécia, a fenomenografia propõe compreender os fenômenos a partir do ponto de vista de quem os vivencia (Freire, 2006). E, em nosso caso sua principal tarefa é descrever

as diferentes representações da aprendizagem de modo a possibilitar uma maior clareza de como esse fenômeno é percebido pelo sujeito da aprendizagem (Freire, 2009).

O objetivo da fenomenografia é conhecer a variabilidade das concepções de aprendizagem nas consciências através das representações pessoais expressadas pela linguagem ou pelo discurso, diferentemente da fenomenologia que está orientada para o método e pretende conhecer a essência, encontrando um significado comum e intersubjetivo. Ambas atribuem ênfase à consciência e a reflexão sobre a experiência, porém diferem quanto à importância atribuída ao conceito. Na fenomenografia é possível perceber claramente a diferença entre a realidade objetiva e a realidade percebida. O que importa não é o mundo propriamente, mas aquilo que os seres humanos pensam sobre ele (Marton, 1986; *apud* Freire, 2009, p. 13)

Investigar, pois, as concepções dos estudantes sobre a aprendizagem escolar relacionando-as com suas experiências com as videoaulas, sob o enfoque da fenomenografia parte do pressuposto de que tais concepções “[...] estão sempre e inevitavelmente presentes e influenciam todo o processo de aprendizagem, embora, na maioria dos casos, os estudantes e os professores não se percebam” (Freire, 2009, p. 11).

Essa perspectiva colabora com o reconhecimento do estudante como sujeito submerso em uma sociedade e uma cultura, onde sua percepção é instituída e/ou afetada pelas situações reais de seu cotidiano, pelo tipo de vida que leva, nas relações com a família, no trabalho, com a religião, nas condições materiais e na escola. Enfim, nas muitas e diferentes experiências vivenciadas por cada um.

3.2

O campo da pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada durante o período de março a outubro de 2019, em uma escola pública estadual do município de Teixeira de Freitas na Bahia que oferta o Ensino Médio. A escolha de uma dentre as seis escolas públicas de Ensino Médio (será detalhado no subcapítulo *lôcus* da pesquisa) nessa cidade do

interior do Estado, justifica-se em virtude da escassez de pesquisas empíricas sobre o mesmo tema na região.

Outro fator preponderante para eleição dessa escolha foi a qualidade da educação, sendo que no último levantamento (2017) a Bahia esteve entre os três estados brasileiros com os piores resultados no Ensino Médio, segundo o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), a saber: Bahia, Pará e Rio Grande do Norte, com 2,7; 2,8 e 2,9 respectivamente. Nesse sentido, acredita-se que os resultados dessa pesquisa possam contribuir para o planejamento de políticas públicas com vistas a potencializar a qualidade do Ensino Médio.

Compete salienta que outros fatores intervenientes no processo de escolha, tais como: (i) a responsabilidade social que julgo ter com a qualidade da educação na região a que pertenço, por atuar como docente em cursos de formação de professores em uma universidade pública; (ii) a localização da escola em área de fácil acesso no perímetro urbano, no mesmo município onde tenho residência estabelecida, que possibilitou interlocução frequente com a comunidade escolar; e, (iii) relações institucionais e profissionais já estabelecidas com a escola em virtude de atividades realizadas anteriormente, a exemplo da participação da mesma no Programa Interinstitucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), junto à universidade que faço parte. Fator também importante é a possibilidade de diálogo no contexto do grupo de pesquisa ao qual faço parte (FORTEC) entre pesquisadores que estarão explorando fenômenos correlatos em realidades sociais, econômicas, culturais e geográficas, distintas

A escolha do Ensino Médio pode ser justificada, dentre outros fatores, por ser o nível de ensino que apresenta os resultados mais preocupantes no contexto da educação básica, tanto em relação à evasão, defasagem idade-série, bem como aos níveis de aprendizagem. Dados do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) revelam que sete entre cada dez alunos do 3º ano do Ensino Médio, têm nível insuficiente em Língua Portuguesa e Matemática. E, os que têm conhecimento adequado nessas disciplinas não alcançam 4% do total de estudantes. Questão também preocupante é que o desempenho do Ensino Médio permanece quase que inalterado desde 2009 (INEP, 2019).

Além disso, levantamento¹ realizado na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD), contemplando os trabalhos defendidos em um período de 10 anos (2008-2017), constatou que o Ensino Médio aparece como o nível menos abordado nas pesquisas em educação sobre aprendizagem. O maior número das pesquisas investiga o Ensino Fundamental (8,6%), já o Ensino Médio foi contemplado em (24,9%) da quantidade de trabalhos. A Educação Infantil, por sua vez, ocupou os parcos 2%, provavelmente em virtude da natureza dessa modalidade de educação e suas especificidades em relação ao processo de mediação e avaliação da aprendizagem que difere significativamente do Ensino Fundamental e Médio.

O número reduzido de pesquisas sobre o Ensino Médio em comparação com o Ensino Fundamental revela questão histórica de uma menor atenção a esse nível de ensino. É relevante chamar a atenção para o fato de que o Ensino Médio, última etapa da Educação Básica, só passou a ser obrigatório em 2009, juntamente com a Educação Infantil por meio da Emenda Constitucional 59/2009 (Brasil, 2009) que legitimou a obrigatoriedade de atendimento escolar à população de 4 a 17 anos. Os resultados das avaliações do Ensino Médio e o alto índice de evasão confirmam ser essa a etapa mais problemática da educação básica no Brasil, por conseguinte, deveria ser a mais pesquisada.

3.2.1

O município de Teixeira de Freitas

Distante 854 km da capital Salvador, Teixeira de Freitas conta com privilegiada localização geográfica no extremo sul do Estado (Figura 1), próximo de conhecidas cidades litorâneas da região como Alcobaça (64km), Prado (81km), Caravelas (89km), Mucuri (99km), Nova Viçosa (127km) e Porto Seguro (225km). A cidade está a 81 km da divisa entre a Bahia e o Espírito Santo e a 84 km da divisa com Minas Gerais. É entrecortado pela BR-101, uma das mais importantes rodovias federais brasileiras no trecho que liga o nordeste ao sudeste do país, e em virtude

¹ O Levantamento aconteceu no período de maio a junho de 2018. Na busca foram utilizadas as palavras “aprendizagem” e “escolar”, em especial, se procurou por pesquisas sobre a aprendizagem escolar que adotassem a ótica (percepção/compreensão/entendimento) do estudante como perspectiva de estudo. O resultado dos trabalhos válidos nesse levantamento totalizou 249 relatórios, sendo 197 dissertações de mestrado e 52 teses de doutorado.

de seu desenvolvimento econômico se consolidou como polo regional, abarcando demanda da população de 13 municípios circunvizinhos que rotineiramente visitam a cidade em busca do comércio, serviços de saúde, educação, dentre outros.



Figura 1 – Mapa político do Brasil
Fonte: IBGE (2020a)

Teixeira de Freitas foi fundada em 1985, resultado do desmembramento dos municípios de Alcobaça e Caravelas. Historicamente, até 1980 era um populoso vilarejo com aproximadamente 60.000 (sessenta mil) habitantes, sem a devida emancipação política.

Atualmente, a cidade tem uma população estimada em 160 mil habitantes, ocupando o primeiro lugar em contingente populacional entre os 21 municípios¹ da macrorregião onde está localizado (Figura 2) e a 11ª entre as 417 do estado (IBGE, 2020b).

¹ Alcobaça, Belmonte, Caravelas, Eunápolis, Guaratinga, Ibirapuã, Itabatã, Itabela, Itagimirim, Itamaraju, Itanhém, Itapebi, Jucuruçu, Lajedão, Medeiros Neto, Mucuri, Nova Viçosa, Porto Seguro, Prado, Santa Cruz Cabrália e Vereda.

Acredita-se que um dos motivos pela qual essa localidade atraiu significativo contingente migratório foi a existência da Mata Atlântica e sua densidade de grandes árvores que fora devastada em toda região, principalmente após o início de obras de construção da BR-101, na década de 1970. Assim, paulatinamente grandes extensões de floresta foram desmatadas para extração e comércio de madeira, o que atraiu investimentos e exploradores da abundante riqueza vegetal que havia na região. Logo, foram instaladas grandes serrarias com logísticas e estruturas para o corte e beneficiamento dessa madeira, bem como sua exportação para várias outras regiões da Bahia e do Brasil.



Figura 2 – Mapa político do Extremo Sul da Bahia
Fonte: IBGE (2020a)

Com o declínio da extração de madeira, grandes extensões de terra foram utilizadas no fomento da expansão da agricultura e agropecuária. Fato é que, apesar de ser uma das mais novas cidades da região, com apenas 35 anos de emancipação, Teixeira de Freitas desponta como uma cidade em franco desenvolvimento no Extremo Sul da Bahia.

Dentre os municípios que integram a referida região, ocupava em 2018, a 3ª posição do PIB per capita (IBGE, 2020b). Em relação a emprego e renda, dados do mesmo ano apontam para 17,5% da população ocupada (27.686 pessoas) e salário médio mensal do trabalho formal, estimado em 2,0 salários mínimos (IBGE, 2020b). O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) em 2010 era de 0,685 e do Estado 0,660, ambos considerados médios de acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD, 2019).

3.2.2

Panorama Educacional

Em Teixeira de Freitas, o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nos anos finais do Ensino Fundamental e Médio em 2017 foram 3,9 e 3,1, respectivamente, sendo que a média nacional no mesmo período foi de 4,7 e 3,8 (INEP, 2019a).

Nesse contexto, é importante considerar que a região Nordeste, a qual Teixeira de Freitas faz parte, apresentou de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 (IBGE, 2019), a maior taxa de analfabetismo do Brasil (13,9%), com índices aproximadamente quatro vezes maiores que os verificados nas regiões Sudeste e Sul, com 3,5 e 3,6% respectivamente. De acordo com dados do Censo Escolar e PNAD (INEP, 2019b), o município em 2018 contava com 149 unidades escolares e matriculou 31.836 estudantes em sua rede de ensino, conforme Tabela 1.

Tabela 1 - Panorama do atendimento da Educação Básica no município de Teixeira de Freitas – 2018

Nível/Etapa	Unidades escolares	Matrículas
Educação Infantil	62	5.045
Ensino Fundamental	75	21.505
Ensino Médio	12	5.286
TOTAL	149	31.836

Fonte: INEP (2019b)

Em se tratando da oferta do Ensino Médio, as 12 unidades escolares existentes no município (Tabela 1), estão distribuídas em relação à dependência administrativa da seguinte maneira: seis pertencentes à rede pública estadual, uma da rede pública federal e cinco da rede privada de ensino (INEP, 2019b). De acordo com a Síntese de Indicadores Sociais (SIS) do IBGE, em 2019 o percentual de jovens entre 15 e 17 anos, no Estado da Bahia que não estavam matriculados em rede alguma de ensino e tampouco estavam ocupados, era de 7,6%. Quando verificado os jovens na faixa dos 15 a 29 anos, os dados evidenciam que mais de $\frac{1}{4}$ dessa população (25,5%) se encontrava na mesma situação, não estavam estudando e também não estavam ocupados (IBGE, 2020b).

Sobre a implementação do Novo Ensino Médio no Estado da Bahia, foi possível verificar a situação a partir de um documento orientador onde consta o histórico do processo iniciado em 2018, com ações de formação, diagnóstico e a construção de Proposta de Flexibilização Curricular (PFC), a cargo de 565 escolas-piloto (escolas da rede estadual que aderiram a implementação), dentre as quais a instituição selecionada faz parte. O Documento previu para 2020 o início da implementação somente com a 1ª série das escolas-piloto e gradativamente ir expandindo até a 3ª série, nos três anos subsequentes, objetivando chegar em 2023 contemplando tanto as escolas-piloto quanto as que não faziam parte do grupo piloto (Bahia, 2020). Nesse sentido, é relevante chamar a atenção para o fato de que a pesquisa de campo foi realizada em 2019, antes do início da implantação do Novo Ensino Médio, na escola.

3.3

Sujeitos da pesquisa

Para a pesquisa inicialmente foi previsto a participação de todos os estudantes que estivessem em atividade regular na instituição, envolvendo os do Ensino Médio regular e os participantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Esse quantitativo oscilou em virtude da estimativa inicial (em dezembro de 2018) de aproximadamente 1.400 estudantes matriculados, e findou, no segundo semestre de 2019 com 1.473, de acordo com dados fornecidos pela instituição.

A decisão de assumir os estudantes do Ensino Médio como sujeito de investigação se coaduna com a ideia de Mesquita (2018), quando afirma que é preciso superar a invisibilidade da juventude na hierarquia escolar, ouvir os jovens e interpretar suas representações. Assim, essa escolha se justifica também através das seguintes constatações: i) os alunos aparecem menos que os professores, como alvo das pesquisas em educação (Sacristán, 2005); ii) considerando o papel ativo do estudante em seu processo de aprendizagem, é relevante saber como concebem esse fenômeno, para uma possível intervenção de modo que esses sujeitos possam operacionalizar mais conscientemente as variáveis desse processo; iii) fatores socioculturais colocaram os mais jovens na vanguarda do consumo das mídias audiovisuais, em especial os vídeos digitais (Valiati et al., 2017).

Nesse aspecto, entende-se que, possivelmente, sejam os estudantes, e não seus professores, que têm desenvolvido relação de maior consumo e experiência de aprendizagem com esses vídeos.

3.4

Percurso para a produção dos dados

A etapa da atividade de campo se constitui em momento crucial para a pesquisa, pois dela depende em grande parte o êxito da investigação. Outrossim, com o objetivo principal de apreender as concepções de aprendizagem dos estudantes, além da pesquisa bibliográfica e observação do contexto escolar, foi utilizado questionário e grupo focal como instrumentos na produção de dados, e por conseguinte, os métodos e técnicas empregados serão detalhados posteriormente.

Esse momento da pesquisa foi pensado a partir de variadas etapas e apesar do registro linear, organizado assim para efeito didático transparecer que uma etapa seguinte só foi iniciada após a conclusão da fase antecedente, vale explicitar que algumas delas aconteceram em concomitância e perduram por todo o processo.

3.4.1

Revisão de literatura

Dentre as etapas de investigação, a primeira e fundamental foi a revisão de literatura, que fomentou todo o percurso desse trabalho mediante a ação contínua de busca, seleção, leitura e análise de material que apresente informações relevantes sobre o objeto de estudo. Tarefa que nos possibilitou contínua aproximação e maior clareza sobre o fenômeno investigado, guiando os contornos em sua delimitação, bem como, contribuindo no processo de interpretação e significação das relações em torno deste. Tal processo se deu em concordância com Laville & Dionne quando afirmam que fazer revisão de literatura significa:

Revisar todos os trabalhos disponíveis, objetivando selecionar tudo o que possa servir em sua pesquisa. Nela tenta encontrar essencialmente os saberes e as pesquisas relacionadas com sua questão; deles se serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções e, desse modo, vendo como os outros procedem em suas pesquisas, vislumbrar sua própria maneira de fazê-lo (Laville & Dionne, 1999 p. 112).

O exercício de busca de referenciais teóricos para subsidiar a pesquisa foi uma experiência rica e ao mesmo tempo exaustiva. No início do processo da pesquisa, em virtude de ainda não ter clareza dos contornos e limites do que objetivamente levaria a cabo como investigação, optei, em dados momentos, por leituras e estudos sobre temas que *a priori* julguei relevantes, inobstante, à medida que o contato com as bibliografias foi se intensificando, maior entendimento, reflexão e auto avaliação do que estava se propondo a fazer veio à tona, possibilitando ser mais seletivo nas escolhas das referências, bem como ampliando a visão das relações que possivelmente poderiam ser estabelecidas entre os campos do conhecimento que estavam sendo abordados.

3.4.2

Escolha da unidade escolar: o lócus da pesquisa

Paralelo às leituras sistemáticas da revisão de literatura, a segunda etapa, concluída no primeiro trimestre de 2018 foi o contato e visita à sede da Secretaria Estadual de Educação por meio do Núcleo Territorial de Educação (NTE-07), para levantamento das instituições de Ensino Médio na cidade e apresentação da proposta de pesquisa. Fora proposto visita e análise dos contextos das seis escolas públicas existentes no município, bem como diálogo com os gestores para verificação do consentimento ou não de cada diretor. Essas visitas às instituições escolares foram programadas com a anuência da Direção do NTE-07 e começaram a ser realizadas em março de 2018.

A primeira escola visitada recebeu a proposta e de modo geral os gestores não se opuseram, tampouco apresentaram resistência ou dificuldades em acolher a pesquisa, entretanto, mostraram-se preocupados com uma possível interferência nas atividades pedagógicas, uma vez que a pesquisa previa a aplicação de questionário a todos os estudantes em sala de aula. Em virtude desse consentimento, foi formalizado o compromisso de a pesquisa ser realizada nessa instituição.

A terceira etapa, realizada no período de março a maio, se solidificou no processo da ambiência escolar. Bestetti (2014) relata que tal local é visto como todo o ambiente que engloba o espaço físico, social, profissional e de relações interpessoais, organizado para determinada atividade, isto posto, é o espaço cuja finalidade permeia o processo de ensino e aprendizagem.

Uma vez definida a escola que seria pesquisada e discutida a proposta com a equipe gestora, alguns detalhes sobre os procedimentos metodológicos, julgou-se importante conhecer mais de perto as características da instituição e seu funcionamento para melhor planejamento das etapas seguintes.

Logo, foram realizadas visitas em cada período de funcionamento, verificando-se a quantidade de turmas e estudantes matriculados em cada turno, bem como a distribuição das salas de aula, a organização do espaço e tempo (horário de início e fim das aulas, intervalo, duração das aulas, dentre outras) e demais requisitos. Essas informações foram necessárias para o planejamento da etapa de aplicação do questionário. É importante lembrar que alguns desses dados, como a quantidade de estudantes matriculados e turmas, já haviam sido obtidos

anteriormente, entretanto se referiam às informações do ano letivo de 2018 e a pesquisa estava acontecendo em 2019.

O período de ambiência teve importância ímpar para os processos da pesquisa que aconteceram posteriormente, porquanto permitiu, não só conhecer e entender a dinâmica da escola, com seu fluxo de estudantes, professores e demais integrantes da comunidade escolar, como também perceber os movimentos de ocupação e valorização dos espaços: biblioteca, quadra poliesportiva, refeitórios, pátios, sala de professores e corredores. Estes aspectos poderiam ajudar a revelar elementos importantes do cotidiano da escola, do complexo e, interdependente, o processo de aprendizagem que se tentava nesse contexto.

Além disso, a presença nesses ambientes me possibilitou estabelecer a relação dialógica com os estudantes que geralmente se aproximavam depois de minha segunda ou terceira aparição. Assim, notei que tinham curiosidade em saber quem eu era e qual a minha dinâmica naquele espaço. *A priori*, desconfiavam que eu fosse algum profissional da escola que fazia investigações sobre o comportamento deles. Aos poucos, o olhar desconfiado e o distanciamento foram diminuindo, à medida que descobriam que “o estranho” era um estudante.

Durante aproximadamente 90 dias, foram realizadas visitas à escola com regularidade. Como a escola funcionava nos três turnos, elaborei um calendário de maneira que eu pudesse fazer em média três visitas a cada turno, por semana. É importante registrar que assim que a direção da instituição aceitou participar da pesquisa, houve o cuidado de informar a comunidade interna da escola, sobre essa participação e da minha presença naquele espaço.

Como a escola era grande, com um número significativo de professores e estudantes, essa informação seguia protocolos de comunicação. Dessa forma, para os professores isso foi informado na reunião semanal de coordenação, denominada Atividade Complementar (AC). Para os alunos, isso foi informado em reunião ordinária que contava com a participação dos líderes de cada sala, que eram responsáveis por replicar as informações em suas turmas. Assim, em poucas semanas grande parte dos professores e estudantes da escola, mesmo sem ter estabelecido contato, já haviam sido informados de minha presença, mesmo sem muita clareza dos objetivos que me traziam até ali.

A escola pública escolhida, de acordo com seu mapa escolar de 2019 apresentava 1.473 alunos matriculados, sendo 1.352 no ensino regular e 121 na

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Atendendo a aproximadamente 28% do total de estudantes matriculados no município; a referida instituição ocupa a posição de maior instituição de Ensino Médio, tanto em relação ao número de estudantes, quanto de turmas.

A escola está localizada nas proximidades do centro urbano da cidade, funcionando nesse mesmo local desde 1993. Com estrutura predial antiga, possui 18 salas de aula distribuídas em dois prédios (A e B). Em 2019 contava com o total de 41 turmas organizadas nos três turnos de funcionamento (matutino, vespertino e noturno). O prédio A, onde fica o espaço administrativo é composto por uma sala de secretaria, uma sala de arquivo, uma sala de diretores e um sanitário; uma sala de professores, com dois sanitários, bebedouro, mesa, cadeiras e armários para os professores; uma sala de reunião (antigo laboratório de informática) com mesas, cadeiras e computadores, onde acontece os ACs; uma sala de multimeios; uma sala de coordenação; uma sala para projetos; sete salas de aula; dois conjuntos de sanitários para homens e mulheres; três pátios descobertos, um laboratório de ciências, um auditório, uma cantina e um refeitório coberto. Já o prédio B, é formado por uma quadra poliesportiva (descoberta), uma biblioteca, uma sala de multimeios, 11 salas de aula, um pátio coberto e uma cantina.

É importante destacar que a escola fornece alimentação para os estudantes, assim como há bebedouro com água filtrada e alguns aparelhos de televisão, projetores multimídia e aparelhos de som, além de internet via wireless¹ no perímetro da escola e dois computadores para uso dos estudantes. Em relação a estrutura didático pedagógica, verificamos junto à coordenação o funcionamento de projetos denominados estruturantes que envolvem um significativo contingente de estudantes. São eles: Artes Visuais Estudantis (AVE), Festival Anual da Canção Estudantil (FACE), Produção de Vídeos Estudantis (PROVE), Tempo de Artes Literárias (TAL), Feira de Ciências da Bahia (Feciba) e outras atividades, a exemplo dos Jogos Estudantis da Rede Pública (JERP).

Além dessas ações propostas pela Secretaria Estadual de Educação (SEC) há também atividades e projetos de iniciativas locais, como o “Treinando para a vida”, envolvendo a prática de esportes e outros em parceria com Instituições de Ensino Superior, decorrente de atividades do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação

¹ Tecnologia de comunicação que não faz uso de cabos, e geralmente é transmitida através de frequências de rádio.

à Docência (PIBID) e Residência Pedagógica que contempla licenciandos dos cursos de Biologia e História, a exemplo do projeto “Curta na Terça” (Pibid de História) que exibía um curta metragem - seguido de uma roda de conversa no intervalo de aula das terças-feiras, no período matutino.

3.4.3

Formalização da participação dos estudantes na pesquisa

À medida que estabelecia relação com a comunidade escolar e me aproximava de estudantes, professores, equipe de apoio e direção, fui planejando estratégias para formalizar a participação dos estudantes e realizar a aplicação do questionário.

Considerando que os sujeitos que seriam investigados, em sua maioria possuíam menos de 18 anos e que para esse público o Conselho Nacional de Saúde (2016) em sua Resolução 510 de 07 de abril de 2016, prevê a autorização dos pais ou responsáveis para participação daqueles na pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, foi adotado como documentos de autorização (Apêndice A) o “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (TCLE) e também o “Termo de Assentimento Livre e Esclarecido” (TALE), para garantir que o estudante menor que foi convidado, além de ter acesso aos esclarecimentos sobre a pesquisa, pudesse fazer uso de sua autonomia na tomada de decisão em participar ou não da pesquisa, respeitando sua vontade (Borges & Dell’aglio, 2017).

O planejamento do primeiro contato formal com os estudantes intercorreu em algumas dificuldades: a primeira dar-se pelo fato de que eu precisava entrar em cada uma das 41 turmas, distribuídas nos três turnos, para informá-los sobre a pesquisa, dialogando com eles sobre sua participação e lhes entregando os documentos de autorização que deveria ser levado para casa e retornar assinado pelos pais ou outros responsáveis; a segunda se referiu à necessidade de acordar com cada professor sobre eventual “interrupção” da aula, definindo dia e horário da visita em cada turma, em virtude da atividade que estaria sendo desenvolvida. Para essa etapa, necessitou-se da impressão e organização do TALE e TCLE em quantidade equivalente a duas vias para cada estudante. Considerando a proposta de contemplar todos os 1.400 estudantes, aproximadamente, bem como a necessidade de leitura

do documento por eles e seu responsáveis, cada termo foi ajustado para caber em uma única folha de papel A4, impressos em frente e verso. O que também reduziu os custos com reprografia.

Feito isso, foram realizadas as visitas na primeira semana de junho de 2019 contando com a participação de duas auxiliares estudantes de graduação que ajudaram na entrega e recolhimento dos termos em cada turma, dado este que otimizou o tempo de permanência em cada sala de aula. Já nas primeiras turmas, depois de apresentar brevemente a pesquisa e falar da participação dos estudantes, observei que apesar de terem se interessado, número significativo deles não se mostraram desejosos em assinar o TALE, e ao serem indagados sobre o motivo, alguns confessaram *“porque se eu aceitasse, teria de responder ao questionário”*.

O obstáculo que se seguiu foi o de tentar convencer os estudantes a participar, principalmente descaracterizando o ato de responder ao questionário, como algo difícil, complexo, demorado ou enfadonho. Como não se pode apresentar nenhum tipo de vantagem para o sujeito da pesquisa, tive de me esforçar em evidenciar a importância da pesquisa, a importância deles para a pesquisa, a perspectiva da pesquisa em ouvi-los e por fim, identificar-me na similaridade com eles: também era um estudante que precisava de colaboração.

Outra estratégia que utilizei foi a de detalhar menos sobre a pesquisa durante o diálogo, e gerar algum nível de curiosidade no intuito de despertar o interesse para a participação, e em consequência, conseguir a assinatura do TALE. Para os que aderiam, foi entregue o TCLE (caso fosse menor), com informações da realização do estudo, descrevendo a pesquisa a ser realizada, bem como os riscos e benefícios da mesma aos participantes, solicitando que fosse entregue aos pais ou responsáveis que deveriam, caso concordassem com a participação, enviar de volta ao pesquisador o termo devidamente assinado. Logo, o não recebimento do TCLE gerava o entendimento de que o(s) responsável(is) pelo estudante não permitiu(ram) que este participasse.

Formalizar a participação dos estudantes na pesquisa foi uma tarefa que a princípio me parecia ser simplista, todavia, posteriormente, se mostrou complexa, exigindo mais tempo e estratégias do que fora pensado. A principal questão, nesse ínterim, foi que eu não havia considerado as limitações práticas em torno da implicação ética da participação dos estudantes menores de 18 anos, pois como já

mencionado, há uma obrigatoriedade de autorização escrita por parte dos responsáveis para que esses sujeitos participem da pesquisa.

Nessas situações supramencionadas, onde há um número expressivo de autorizações que deverão chegar às mãos dos responsáveis e retornar, alguns estudos (Pereira, Williams & Bem, 2012; Borges & Dell’aglio, 2017) demonstram que além do tempo prolongado de retorno, quantidade significativa de autorizações (TCLE) não são devolvidas aos pesquisadores, o que às vezes finda por dificultar ou até mesmo impedir o andamento da pesquisa.

Concluídas as visitas a todas as turmas e esperado o prazo de alguns dias para a devolução do TCLE, foram somadas 282 participações confirmadas. Número bem abaixo dos 1.013 estudantes que declararam interesse em participar da pesquisa assinando o TALE ou o próprio TCLE (os maiores de 18 anos). Resultado que se coadunava com o apontado pelos estudos dos autores acima citados. Na tentativa de conseguir mais autorizações, foram feitas várias visitas às salas de aula, pedindo aos estudantes que cobrassem dos seus pais retorno quanto ao termo, ação que se mostrou inócua.

A partir de conversa com a direção e coordenação da instituição, fui informado sobre a existência de um momento de diálogo com os pais, chamado de “plantão pedagógico” que aconteceria nos dois turnos (matutino e vespertino), onde estes deveriam comparecer para tratar de assuntos relacionados à situação escolar dos seus filhos. Surgiu então a ideia de estar presente nesse dia no intuito de solicitar a assinatura dos pais que ainda não haviam entregado o termo.

A participação no “plantão pedagógico” gerou resultados significativos, tanto no aspecto quantitativo, em virtude do aumento de autorizações (aproximadamente 100) quanto no aspecto qualitativo, em relação ao contato direto com pais, mães e responsáveis que em sua maioria afirmaram não ter lido o TCLE ou não ter recebido o documento. Independente do motivo que manifestaram a quase totalidade dos que compareceram ouviram atentamente a apresentação da pesquisa e se mostraram interessados na participação dos filhos. Apesar de um maior número de autorizações, em relação ao primeiro momento, foram feitas novas visitas às salas de aula em busca do TCLE por mais algumas semanas, concluindo com um total de 489 autorizações.

3.5

Instrumento de pesquisa

3.5.1

O questionário e sua aplicação

Resolvida a questão das autorizações para a participação na pesquisa, a etapa seguinte foi a aplicação de um questionário aos estudantes. Como o questionário é considerado instrumento quantitativo de coleta de dados e essa pesquisa foi declarada como de abordagem qualitativa, é importante explicitar essa decisão metodológica, bem como o entendimento subjacente a essa escolha. Nesse sentido, concordamos com Triviños (1987) que não devemos categoricamente determinar que os instrumentos que são utilizados na produção de dados da pesquisa quantitativa não possam servir à pesquisa qualitativa. Questionários e entrevistas são instrumentos que “adquirem vida” quando o pesquisador os ilumina com uma determinada teoria. Assim é possível enfraquecer a ideia dicotômica de que os dados quantitativos e qualitativos se opõem: ao contrário, podem se complementar.

A escolha pela utilização de questionário se deve a princípio pela necessidade de obtenção de dados objetivos. Nesse sentido, além de se mostrar econômico, permite alcançar em curto espaço de tempo um expressivo número de pessoas, uma vez que essa prática descarta a necessidade de presença do pesquisador para cada sujeito pesquisado (Laville & Dionne, 1999).

A utilização do questionário teve como objetivo principal a construção do perfil dos estudantes e de suas experiências com as videoaulas. Essa construção se deu por meio da aplicação de um questionário (apêndice C) com 19 questões, sendo somente uma aberta e 18 distribuídas entre dicotômicas e de múltipla escolha, contemplando o uso de “escala Likert” (Silva Júnior & Costa, 2014).

Mediante a abordagem escolhida, a elaboração levou em conta: i) aspectos socioculturais, como composição familiar, condições materiais de moradia, se o estudante possui ocupação com trabalho remunerado, nível de escolaridade dos pais ou responsáveis, dentre outras; e ii) aspectos relacionados com as experiências escolares de aprendizagem: se percebe ou não dificuldade em aprender o que a escola ensina, a utilização de estratégia e recursos para sua própria aprendizagem,

em especial, verificando se utiliza ou não vídeos a digitais como recurso auxiliar para a aprendizagem.

Uma vez identificada, durante a apresentação da pesquisa, a resistência de alguns estudantes quanto à atividade de responder ao questionário, tentou-se reduzir o tamanho do mesmo de quatro para duas páginas, com o intuito de sugerir ser uma tarefa agradável e rápida, que exigiria pouco tempo para a conclusão das respostas e com isso conseguir massiva participação dos estudantes nessa etapa.

Após primeira versão ser concluída, o questionário foi apresentado à direção e coordenação da escola que sugeriram reduzi-lo ainda mais, por considerar que as duas páginas continham muitas questões e que isso iria afetar a participação dos pesquisados e prejudicar o processo em virtude do tempo necessário. Apresentei o questionário para alguns professores e obtive ponderações semelhantes. Desse modo, o impasse na redução do questionário se referiu principalmente a ter de eleger quais perguntas julgadas importantes poderiam ser excluídas, sem comprometer a possível construção de dados no âmbito do objetivo da pesquisa.

Por fim, o questionário foi estruturado em uma única página A4, impresso na frente e no verso. O processo de aplicação foi realizado em dois momentos. O primeiro a partir de teste em turma piloto (1º ano vespertino) no qual se verificou tempo utilizado para conclusão das respostas e dificuldades apresentadas pelos estudantes. Esta testagem permitiu algumas pequenas mudanças e adequações na linguagem e estrutura do questionário.

O segundo momento contou com a parceria de sete professores, escolhidos estrategicamente dentre os que estabeleciam relacionamento amigável com a turma e que também eram alvos de elogios pelos estudantes. O envolvimento dos professores nessa etapa foi pensado por dois motivos: minimizar a resistência em responder ao questionário, considerando que o docente saberia lidar melhor com o perfil de cada turma, incentivando-os a realizar aquela tarefa e reduzir a interferência na dinâmica das aulas, evitando um novo planejamento de entrada em cada turma.

Assim, após o convite e resposta positiva dos professores, foi realizado encontro com cada um, individualmente, no qual além da apresentação e entrega dos questionários, houve um diálogo mais aprofundado sobre a pesquisa, sobre as possíveis dúvidas dos estudantes ao responder e sobre as estratégias na hora da aplicação. Feito isso e informado à coordenação, procedeu-se com a aplicação do

questionário, processo que durou três semanas e conseguiu totalizar 464 questionários.

3.5.2

Realização de Grupo Focal

Após aplicação do questionário a ação seguinte foi escolher os sujeitos para a composição e participação em três grupos focais, um em cada turno de funcionamento da escola: matutino, vespertino e noturno, envolvendo estudantes de seus respectivos turnos.

O Grupo Focal pode ser entendido como “uma técnica de pesquisa que coleta dados privilegiando as interações grupais através do debate de um tópico sugerido pelo pesquisador” (Andrade & Amorim, 2010, p. 75). A escolha do Grupo Focal como técnica de produção de dados responde à proposta de abordagem qualitativa da pesquisa. Também, por se compatibilizar com a perspectiva da fenomenografia, na qual o foco é a representação, percepção do fenômeno pelo sujeito da pesquisa, nesse caso os estudantes. Como afirma Gatti (2012, p. 11):

O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo-se uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado.

Uma das principais diferenças entre o grupo focal e a entrevista em grupo é sobre o papel do mediador, que diferente do entrevistador, “assume uma posição de facilitador do processo de discussão, e sua ênfase está nos processos psicossociais que emergem, ou seja, no jogo de interinfluências da formação de opiniões sobre um determinado tema” (Gondim, 2002, p. 151), e não na resposta individual dos participantes.

O grupo focal nessa pesquisa tem como objetivo a produção de informações mais significativas e com maior nível de profundidade sobre o fenômeno

investigado. Em relação à seleção de sujeitos em pesquisas de abordagens qualitativas, Duarte (2002, p. 141), afirma que:

a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

Nesse sentido, tentou-se selecionar os estudantes observando, no questionário (questão 4.5; 4.6 e 4.9), suas respostas em relação às aprendizagens vinculadas às experiências com videoaulas, porquanto se acreditava que esses sujeitos poderiam ter maior possibilidade de contribuição no processo de interlocução em virtude da experiência que sinalizaram possuir. E, nas palavras de Gatti (2012, p. 7): “Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas.”

Uma vez realizada uma pré-seleção dos estudantes a ação seguinte foi convidá-los a participar do Grupo Focal. O convite acontecia da seguinte forma: dirigia-se até a sala do estudante procurado e com a autorização do professor o discente era solicitado a sair da sala; quando então no pátio lhe era explicado sobre o Grupo Focal (durante o diálogo foi utilizado o termo “roda de conversa”) e questionado se aceitaria participar. Caso positivo, se registrava o telefone para contato, informando que seria definido posteriormente dia e horário para o encontro do grupo e que o mesmo seria contactado.

Algumas vezes após receber o convite, o estudante perguntava se poderia chamar um colega para participar também. A resposta era “sim”, pois, em geral se observava que eram colegas com quem tinham afinidade e que possivelmente se sentiriam mais confortável com a presença deles na atividade do grupo.

Concluído o processo de convite, havia ao todo 49 estudantes (15 do turno matutino, 23 do vespertino e 11 do noturno) que aceitaram participar do Grupo Focal. Dentre eles haviam os pré-selecionados através das respostas ao questionário, os indicados por esses primeiros e outros quem se dispuseram espontaneamente a participar. Não participaram estudantes da EJA nessa etapa da pesquisa

A proposta foi realizar grupo com 8 a 12 discentes, dado o número de participantes, por estar dentro da faixa limítrofe apontado por alguns autores (Andrade & Amorim, 2010; Gatti, 2012) e por prever a possível ausência de alguns nas datas e horários que são acordados, sem comprometer a dinâmica da técnica, em virtude de quantidade insuficiente de participantes.

Assim, essa etapa de produção de dados foi organizada de forma a ter de um a dois encontros por grupo a depender do desenvolvimento do nível das discussões em cada um deles. O local escolhido para cada sessão foi a própria escola onde os participantes já estudam e no mesmo turno de suas aulas. Essa escolha nasceu do diálogo, sinalização e acordo com cada grupo e com a gestão da instituição, e, levou em consideração a dificuldade prevista dos discentes em estar na escola em outro turno. Definiu-se então, utilizar horários em que os mesmos já se encontrassem no espaço escolar, desde que não houvesse conflito com atividades previamente planejadas pelos ou para os estudantes.

As sessões do grupo aconteceram durante as duas primeiras semanas de outubro de 2019 em salas de aula da escola, foram escolhidas em virtude da distância do pátio e da quadra de esporte (para evitar barulho), também foi observado tamanho propício para acomodar a todos confortavelmente e favorecer a interação (Gatti, 2012). Os dias e horários foram acordados com os participantes através de textos enviados por aplicativo de mensagens, com pelo menos 48 horas de antecedência. No dia marcado para a realização do grupo, foi encaminhada mensagem solicitando a confirmação da presença do estudante, informando sobre a localização da sala onde aconteceria o encontro e que seria disponibilizado lanche, formalização preceituada pelos estudos de Trad (2009) para que não houvesse necessidade de se ocuparem em ir ao refeitório ou comprar lanche no portão da escola, prática costumeira de alguns.

Na realização dos encontros, participou além dos estudantes, um moderador (pesquisador), uma observadora (colega doutora, convidada a auxiliar na observação da interação do grupo e fazer relatos sobre a dinâmica do encontro) e uma auxiliar de pesquisa (estudante do ensino médio, convidada para dar suporte técnico ao processo de organização e gravação das sessões de Grupo Focal). Iniciada a sessão, os estudantes foram informados sobre o funcionamento e objetivo dessa etapa da pesquisa e sobre a necessidade de gravação dos áudios das conversas.

Todos os áudios dos encontros foram gravados¹, para ter um registro fidedigno das falas e interações dos participantes, o que permitiu acurada transcrição e posterior análise do conteúdo. Como é orientado por Gatti (2012, p. 25), “A preparação da gravação deve ser objeto de tratamento especial, porque, se não se obtiver falas audíveis, todo o trabalho de elaboração do projeto, de constituição e adesão do grupo, estudo de roteiro, etc., estará perdido.”

Como sugerido por Gatti (2012), a atividade com o Grupo Focal foi do tipo estruturado, com regras básicas e técnicas de coleta inicial a partir de uma questão geral e após esse momento, deu-se a discussão coletiva seguindo roteiro semiestruturado (Apêndice D). Houve significativa participação e interação dos estudantes, ficando demarcada postura diferenciada em cada turno. O grupo matutino foi o que mais interagiu, inclusive com posicionamentos em geral repletos de argumentos e por isso com falas mais prolongadas por cada participante. O grupo vespertino repetiu a mesma prática, porém com menos argumentação e expressão de ideias de forma mais fragmentada. O grupo noturno pareceu mais resistente à interação, com uma ligeira impressão de temer falar algo que seria reprovado pelo grupo e talvez por isso, tiveram falas mais breve em cada exposição, se comparado esse aspecto da participação com os outros turnos. Cada encontro de Grupo Focal durou aproximadamente 80 minutos.

Assim, a realização do grupo focal buscou fomentar a discussão e reflexão sobre opiniões e crenças sobre o processo de aprendizagem, tomando como objeto as experiências com audiovisual, prevendo aprofundar na compreensão que os estudantes têm acerca desse processo.

3.6

Tratamento e análise dos dados

Após aplicação do questionário, os dados foram submetidos a uma análise descritiva. Passaram por tabulação e tratamento estatístico (com o uso do *software Microsoft Excel*) que permitiu processo dinâmico de estratificação, filtragem e

¹ Foram utilizados dois equipamentos de gravação ligados simultaneamente e posicionados em locais estratégicos do ambiente, para que a qualidade do áudio não ficasse comprometida com ruídos ou pela distância entre os falantes e os microfones.

combinação de respostas, a fim de representar padrões ou generalizações para a construção do perfil dos estudantes.

O tratamento e análise dos dados oriundos dos Grupos Focais foram feitos a partir dos registros das falas e narrativas dos estudantes a utilização do *software* ATLAS.ti, como ferramenta de auxílio. A fim de atingir a proposta finalidade, primeiro foi realizada a transcrição dos áudios de cada encontro e posteriormente submetidos ao procedimento de análise.

Esleu-se para essa etapa a Análise de Conteúdo (AC), considerada por (Bauer, 2017, p. 190) como “um método de análise de texto desenvolvido dentro das ciências sociais empíricas.” E para Bardin (1977, p. 31) “A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. A AC aparece referida na literatura, ora como método, ora como técnica sendo reconhecidamente utilizada em pesquisas nas Ciências Humanas e Sociais, principalmente em abordagens de cunho qualitativo.

A escolha da AC para compor o desenho metodológico desse estudo se deve à sua aderência aos objetivos dessa investigação, bem como sua compatibilidade quanto a perspectiva qualitativa de interpretação dos dados derivados dos encontros de Grupo Focal, principal fonte da pesquisa.

As técnicas de análise, realizadas com o fim último de atribuir significação aos dados produzidos, são geralmente organizadas em etapas. Assumiremos nesta pesquisa as três fases descritas por Bardin (2011): pré-análise, exploração do material e interpretação. A escolha por esse autor se deve principalmente à forma clara e didática como expõe seu método, bem como por este ser um dos mais referenciados sobre o assunto.

Feita a transcrição de todos os áudios, com a identificação de cada grupo, foi iniciada a fase denominada de pré-análise, onde os textos foram lidos cautelosamente algumas vezes, com vistas ao reconhecimento global do *corpus* a ser analisado, ao passo que permitiu também traçar, de forma mais acertada, os passos seguintes. Na mesma ocasião, como orienta Bardin (2011), a leitura flutuante (nome que se atribui à primeira leitura geral do material) possibilitou uma visão global dos diálogos com os estudantes, permitindo a elaboração de indicadores (termos ou palavras que remeterão à determinadas ideias ou opiniões relevantes expressas pelo grupo) que por vezes demarcando diferenças de posicionamento e concordância, dentro do mesmo grupo ou entre grupos. Como é

uma abordagem qualitativa, o valor da inferência foi definido sobre a presença de um índice e não sobre sua frequência (Bardin, 2011).

A fase seguinte à pré-análise, momento da exploração do material, nessa etapa o foco principal foi a codificação.

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta, que por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca da característica do texto, que pode servir de índices (Bardin, 2011, p. 133)

Desse modo, todo o material transcrito dos GF foi recortado em unidades de registro (palavras, frases, parágrafos), e agrupadas tematicamente em categorias para possibilitar posteriormente as inferências. Para Bardin (2011, p. 148), “classificar elementos em categoria impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros” fator que permitiu o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.

O diálogo com os estudantes gerou um significativo volume de informações que depois de transcrito e submetido a um processo de categorização, resultou inicialmente em sete categorias com uma média de oito subcategorias cada uma (Apêndice E). Essas categorias posteriormente foram reduzidas para três, com três subcategorias cada (Apêndice F) a partindo do processo de agrupamento das que se aproximavam e exclusão das menos relevantes de modo a possibilitar abordar de maneira suficiente, os principais elementos que emergiram da pesquisa.

A fase seguinte se constitui no processo de inferência e interpretação do que se foi produzindo até aqui, ou seja, as categorias foram analisadas à luz da Teoria Fenomenográfica, mantendo coerência com a perspectiva tanto teórica quanto metodológica adotada no percurso da pesquisa. Por fim, os resultados foram organizados e apresentados textualmente e quando necessário pontuados com a utilização de tabelas e esquemas, tentando evidenciar as questões mais relevantes em torno das concepções de aprendizagem dos estudantes e sua relação com as experiências com videoaulas.

Na elaboração do texto com as inferências e interpretações, os nomes dos estudantes que participaram do grupo focal foram substituídos por outros, fictícios,

escolhidos aleatoriamente, tentando assegurar a equivalência de gênero. Esse procedimento se fez necessário para que a identidade desses jovens fosse preservada, garantindo o anonimato, conforme previsto nos termos (TALE e TCLE) assinados pelos participantes e os responsáveis por eles.

4

RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1

Os jovens e a escola: olhando esta relação de perto

Concluído o trabalho sistemático de campo, o exercício que se impõe para esse capítulo é a apresentação dos dados e informações produzidas, revestidas de alguma significação que permita, *a posteriori*, responder à questão principal dessa pesquisa a partir do processo de análise e interpretação com base na perspectiva teórica adotada. Assim, serão apresentados os resultados da aplicação do primeiro instrumento, o questionário e em seguida as informações oriundas dos Grupos Focais.

4.1.1

As primeiras impressões: dados dos questionários

Os dados produzidos pelo questionário contemplam aspectos referentes à inserção do sujeito na escola (turno, série e turma), alguns dados pessoais e sociais, e, por fim, relação com a educação escolar e hábitos de estudo, com vistas a capturar elementos que deem pistas sobre a cultura escolar e como o entendimento de aprendizagem e o uso de videoaulas é construído nesse contexto.

A primeira informação relevante nesse cenário é sobre a população investigada e a amostragem alcançada pela pesquisa (Tabela 2). Como se pode verificar dos 1.473 matriculados no ano letivo de 2019, 31,5% participaram da pesquisa, totalizando 464 estudantes distribuídos nos três turnos de funcionamento da escola. Os alunos dos terceiros anos, apesar de constituírem o menor grupo dentre os matriculados na modalidade regular, foram o que apresentaram maior percentual de participação (43,2%).

Participaram juntamente com os estudantes do EM regular, 43 jovens matriculados na EJA (Tabela 2), o que corresponde a 9,3% dos investigados. É relevante chamar a atenção para esse dado, em virtude da EJA se configurar em uma modalidade distinta do Ensino Médio Regular. Entretanto, justificamos essa participação em virtude do perfil desses estudantes se compatibilizarem com os demais envolvidos, matriculados no EM. A saber: maioria tem até 20 anos, moram com os pais ou responsáveis, e aproximadamente 40% deles não estavam à época atuando no mercado de trabalho formal, tampouco informal.

Tabela 2 – Estudantes matriculados por turno, ano e participantes da pesquisa – 2019

Modalidade	Série/Ano	Estudantes matriculados				Participantes	
		Manhã	Tarde	Noite	Total	Total	%
Regular	1º Ano	268	267	39	574	154	26,8
	2º Ano	234	150	38	422	113	26,8
	3º Ano	192	117	47	356	154	43,2
EJA	Eixo VI			90	90	31	34,4
	Eixo VII			31	31	12	38,7
Total		694	534	245	1473	464	31,5

Fonte: dados da pesquisa (2019)

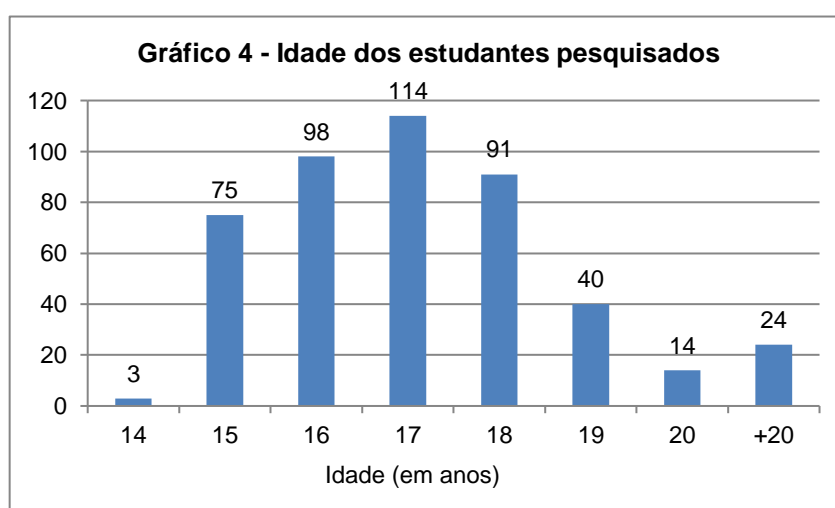
Na Tabela 3 são apresentados, de forma mais detalhada, quais foram os estudantes que participaram da pesquisa, distribuídos por turno, ano e por gênero. Como são observados, os números absolutos ficaram aproximados entre o matutino e vespertino e mais distante do noturno, resultado que se modifica significativamente quando se faz relação ao número de matriculados em cada turno (Tabela 2). Desse modo, os estudantes da manhã representam 27,1%, os da tarde 36,0% e os da noite 34,3%. Evidenciando maior participação do vespertino e noturno.

Tabela 3 – Participantes da pesquisa por turno, ano e gênero – 2019

Modalidade	Série/Ano	Participantes								TOTAL
		Manhã		Tarde		Noite		Subtotal		
		M	F	M	F	M	F	M	F	
Regular	1º Ano	35	39	37	37	4	2	76	78	154
	2º Ano	14	31	11	44	7	6	32	81	113
	3º Ano	32	37	26	37	11	11	69	85	154
EJA	Eixo VI					16	15	16	15	31
	Eixo VII					4	8	4	8	12
Subtotal		81	107	74	118	42	42	197	267	464
TOTAL		188		192		84		464		

Fonte: dados da pesquisa (2019)

O grupo de participantes foi composto em sua maioria (91%) por jovens com idade entre 15 e 19 anos (Gráfico 4). Sendo 57,5% (267) do sexo feminino e 42,5% (197) do sexo masculino. Maior número de estudantes se autodeclarou pardo (50,6%), preto (24,1%), branco (16,2%), amarelo 5,2%, 1,9% indígena e 1,9% não respondeu a essa pergunta. Número expressivo (81,3%) informou que mora com os pais, 11,2% com outros responsáveis, 5,4% disse viver com esposo(a) ou companheiro(a), 1,5% mora sozinho, e, três (0,6%) não responderam. Dentre os que afirmaram viver em união estável, somente 2 são menores de 18 anos. O número de estudantes que declarou ter filhos foi 31, equivalente a 6,7% do total.



Fonte: Dados da pesquisa (2019)

As primeiras informações que dizem respeito a algumas condições objetivas dos participantes, indica que se trata de jovens predominantemente de famílias pobres, pois dados da rotina deles revelaram que mais da metade (57,7%) quando não estão na escola: ocupam seu tempo ajudando com serviços domésticos (31%), no trabalho informal (17%) e com emprego formal (9,7%). Apesar de “lazer” aparecer indicado por 23,7%, é importante considerar que para alguns desses jovens ficar acessando as redes sociais é um tipo de lazer.

De todo modo, essas informações podem ajudar a entender por que mais de um quarto deles (29%) informaram que não se dedicam aos estudos quando estão fora da escola e somente 8% manifestaram dedicação mais efetiva afirmando estudar de 5 a 7 dias por semana.

Sobre o histórico escolar, 33,2% tiveram registro de repetência durante o Ensino Fundamental e 13,6% informaram já ter repetido algum ano do Ensino Médio. Dados do INEP revelam taxa de repetência no Ensino Médio público entre os anos 2017/2018 de 10,2%, número inferior ao da Bahia que no mesmo período foi de 15,3%. (INEP, 2019). O índice de repetência escolar no Brasil se constitui como problema grave, histórico e naturalizado (Patto, 1993). Nos primeiros censos na década de 1930 a repetência chegava a alcançar 60% dos estudantes das séries iniciais do então Ensino Primário (Parente & Luck, 2004). E, ainda hoje, o índice na educação básica se configura entre os maiores do mundo.

O prejuízo causado pela repetência atinge os estudantes, as escolas, o sistema de ensino, a economia e a sociedade com um todo. Pesquisas sobre a repetência na perspectiva do estudante (Pimentel, 2005; Santos, 2019) ratificam o impacto negativo desse acontecimento, não só para eles, como para todo o sistema da educação pública.

Outro fator indicativo de condição social é o nível de escolaridade dos pais, pois os dados apresentados na Tabela 4 evidenciam que 31% das mães e 38,5% dos pais não chegaram à última etapa da Educação Básica, ou seja, não alcançaram a etapa que os filhos estão estudando, havendo ainda um percentual dentre estes que sequer frequentou a escola, aspecto que pode ter implicação tanto no papel social atribuído à escola pela família e estudante, quanto na capacidade de pais e mães ajudarem a seus filhos em suas atividades escolares.

Outra informação que chama a atenção no conjunto desses dados é a maior escolarização das mães em relação aos pais, em todos os níveis, bem como o

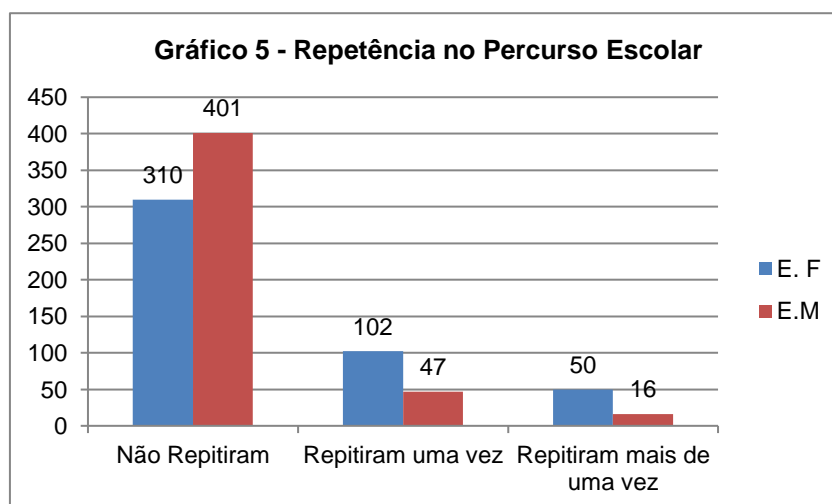
significativo percentual de participantes que declarou não saber ou que não informaram esses dados do pai (23,7%).

Tabela 4 - Escolarização dos responsáveis pelo estudante (2019)

Escolarização	Mãe	(%)	Pai	(%)
Sem escolarização	17	3,7	24	5,2
Anos iniciais do EF	71	15,3	85	18,3
Anos Finais do EF	56	12,0	65	14,0
Ensino Médio	134	28,9	102	22,0
ES Incompleto	24	5,2	18	3,9
ES Completo	121	26,1	60	12,9
Não soube informar	33	7,1	70	15,1
NR	8	1,7	40	8,6
TOTAL	464	100	464	100

Fonte: dados da pesquisa (2019)

Sobre a relação dos estudantes com a educação escolar, na primeira questão foi solicitado que informassem sobre seus históricos de repetência, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio (Gráfico 5). O resultado declarado foi de que não houve repetência durante o EF para 71,4% dos investigados e 86,4% não haviam repetido o EM. Para o segundo caso é importante explicitar que 26,8 desses discentes ingressaram no Ensino Médio nesse ano letivo e, portanto, para estes não poderia haver repetência.



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Também foi pedido que elegessem três componentes curriculares, considerados como mais fáceis de aprender. Curiosamente, os três mais apontados pelos estudantes (tabela 4) contemplam três das quatro áreas da nova BNCC, a saber: História (Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas); Língua Portuguesa (Área de Linguagens e suas Tecnologias) e Biologia (Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias). O desafio posterior é conseguir desvelar os fatores que subjazem a escolha desses componentes.

Tabela 5 – Componente curricular que o estudante considera ter mais facilidade em aprender

N.	Componente	Quantidade	%
1	História	194	42,0%
2	Língua Portuguesa	178	38,5%
3	Biologia	162	35,1%
4	Matemática	143	31,0%
5	Geografia	121	26,2%
6	Educação Física	107	23,2%
7	Física	103	22,3%
8	Sociologia	86	18,6%
9	Filosofia	70	15,2%
10	Inglês	68	14,7%
11	Artes	60	13,0%
12	Química	49	10,6%
13	Redação	28	6,1%

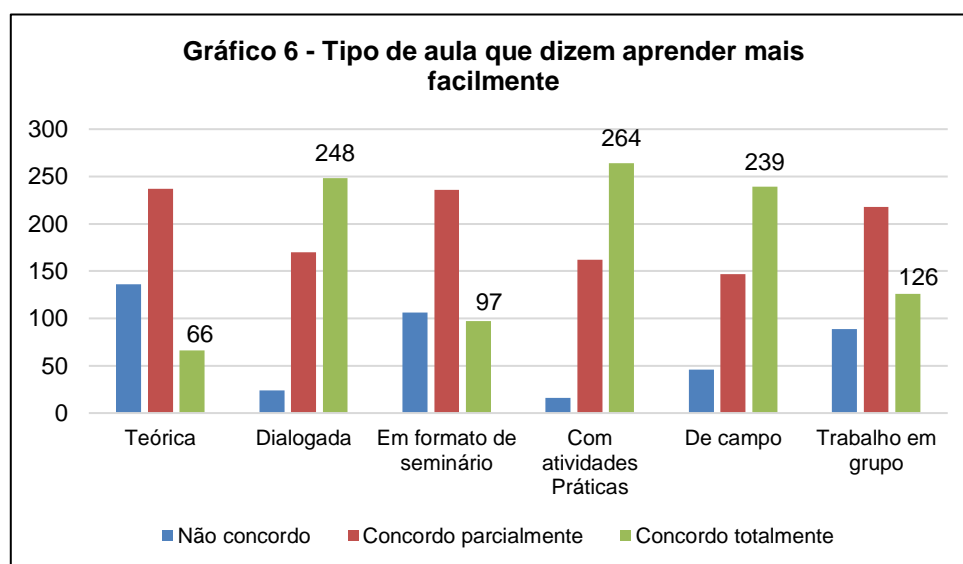
Fonte: dados da pesquisa (2019)

Quando questionados sobre o que fazem quando têm dificuldade em aprender os conteúdos abordados em sala de aula e cobrados em avaliação, um maior número (252) recaiu sobre a ação de “*nunca estudar em conjunto com outros colegas*” com dificuldade.

Em contrapartida, o número mais expressivo que sinaliza a atitude que os estudantes tomam “algumas vezes” foi a de “*falar com o professor*” (299). Já, ação que apontaram realizar muitas vezes (138) foi a de “*pedir ajuda aos colegas que já aprenderam*”. E, a com maior recorrência, denominada “sempre”, foi a de “*assistir videoaulas*”, escolhida por 98. Como o que se procura saber é a ação dos estudantes diante da dificuldade de aprendizagem, quando agrupamos o que eles dizem fazer “muitas vezes” e “sempre”, a maior incidência é “*assistir videoaulas*”, informado

por 216 (46,6%) dos respondentes, seguido de “pedir ajuda aos colegas que já sabem”, 192 (41,4%).

Sobre a crença de aprendizagens em diferentes tipos de aula, um maior número de estudantes concorda totalmente que aprendem com mais facilidade quando a aula “*envolve atividades práticas*”. Essa resposta apareceu 264 vezes (56,9%), seguida da que sugere “*aula desenvolvida com diálogo entre professor e estudante*” e, de campo, conforme Gráfico 6 abaixo.



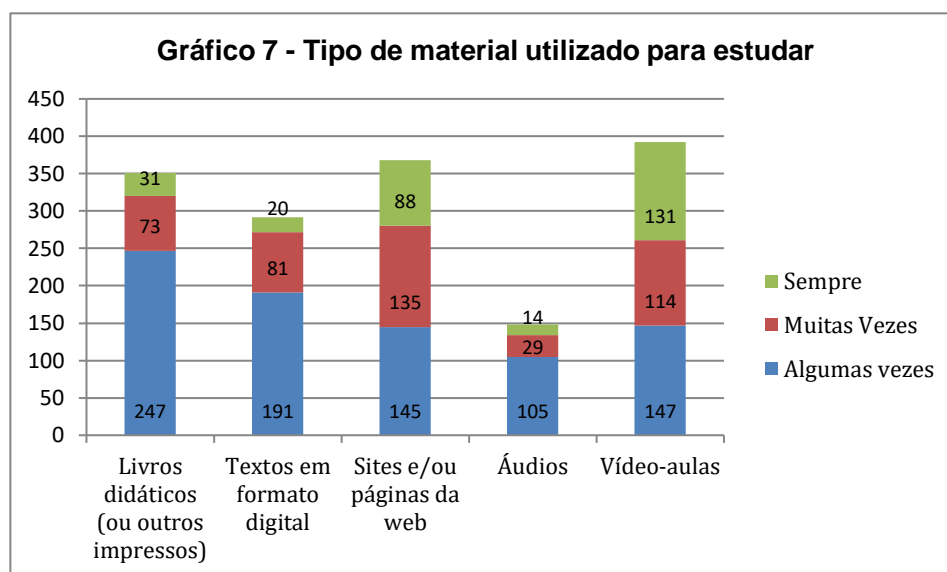
Fonte: dados da pesquisa (2019)

Os livros didáticos ainda são os principais recursos utilizados em sala de aula como suporte aos conteúdos abordados na e pela escola. Entretanto, fora dela, os jovens estudantes, principalmente por meio das tecnologias digitais, lançam mão de uma gama diversificada de conteúdos e em diferentes formatos.

Os dados coletados evidenciam a prática esporádica (algumas vezes), mas amplamente repetida do uso de Livro didático e/ou outros materiais impressos por 53,2% (247) dos estudantes. O item mais apontado como utilizado “*Muitas vezes*” foi o de “*Sites, Blogs e Páginas Web*” com 29,1% das respostas (135). Já, o mais apontando como utilizado “*Sempre*” foi “*videoaulas*” com 28,2% (131 respostas).

Por fim, o indicativo de utilização, quando somadas as três respostas (algumas vezes, muitas vezes e sempre), o maior número resulta com 392 (84,5%) dos estudantes afirmando utilizar videoaulas, seguido de 368 (79,3%) *Sites, Blogs*

e páginas *Web* e em terceiro lugar a utilização do livro didático com 351 (75,6%) das respostas, conforme apresentado no gráfico 7.



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Quando estratificado de forma mais detalhada, os números sobre os usuários de videoaulas evidenciam que os estudantes que ingressam no Ensino Médio (1º ano) e os que estão no último ano (3º ano), se apresentam como maiores usuários, como apresentado na Tabela 6 abaixo. Talvez, esse resultado reflita os dois momentos de maior investimento desses jovens nessa etapa de escolarização. A efervescência da chegada à última etapa da Educação Básica, seguido por um período de aparente naturalização, e posterior retomada, possivelmente influenciada pela participação no ENEM.

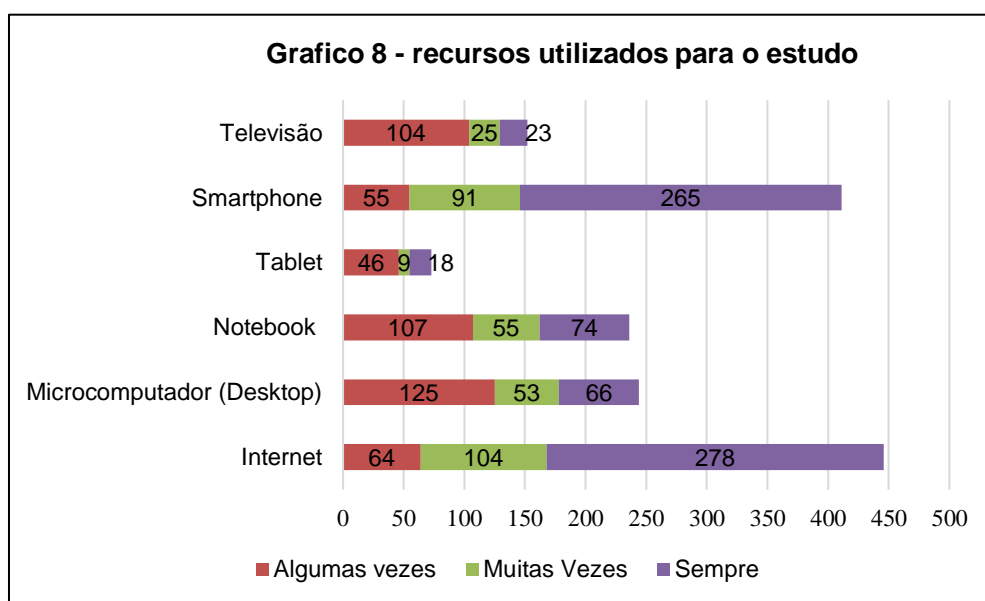
Tabela 6 - Estudantes que afirmaram utilizar videoaulas para estudar

Uso de videoaulas		Algumas vezes	Muitas Vezes	Sempre	TOTAL
Ensino Médio regular	1 ano	54	37	40	131
	2 ano	39	24	29	92
	3 ano	42	47	59	148
EJA	Eixo VI	7	5	3	15
	Eixo VII	5	1		6
TOTAL		147	114	131	392

Fonte: Dados da pesquisa, 2019

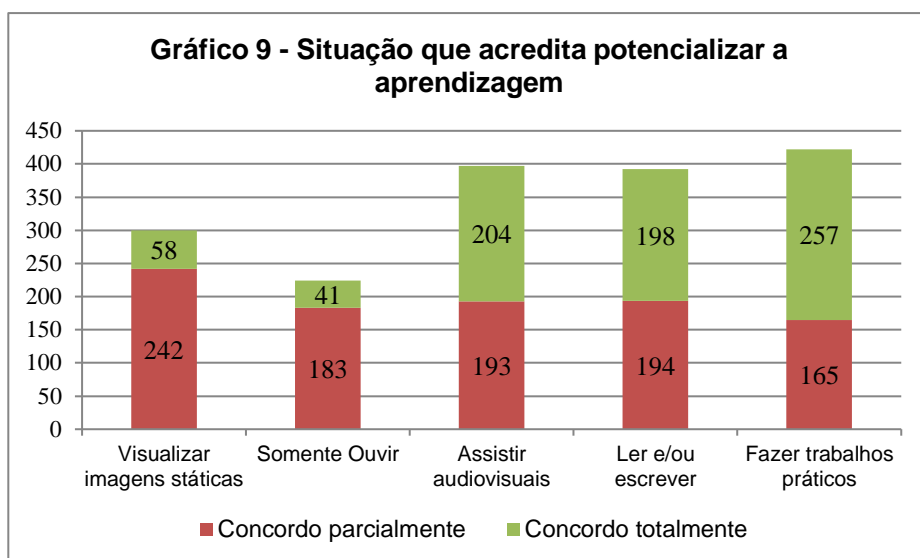
Os recursos digitais que os estudantes apontaram mais utilizar, se compatibilizam com os encontrados em algumas pesquisas (IBGE, 2019), Marinho (2018) e dados do Governo Federal (Brasil, 2016) que apontam massiva utilização da internet e do smartphone.

Os resultados encontrados apresentados no gráfico 5, totalizam 446 repostas em que 96,1% afirmam utilizar a internet para o acesso ao material de estudo e 88.6% apontando fazê-lo através de *smartphone*. Número significativamente superior ao uso do Microcomputador padrão *Desktop* e *Notebook*, com 52,6% e 50,9%, respectivamente.



Fonte: dados da pesquisa (2019)

Em relação à crença que os estudantes manifestaram ter sobre situações que potencializam suas aprendizagens (gráfico 6), o maior percentual de concordância foi com “*Realização de trabalhos práticos*”, com 90,9% das respostas, seguido de “*Assistir audiovisuais*”, com 85,6% (397) e “*Ler e/ou escrever*”, com 84,5%. As duas últimas, apesar de situações aparentemente diferentes, apresentaram números bem aproximados.



Fonte: Pesquisa (2019)

Apesar dos gráficos e dados percentuais imprimirem uma ideia de generalização, a intenção é somente tentar aproximar o leitor da realidade objetiva que compõe o cenário dos sujeitos da pesquisa, considerando-se que pode ser perigoso esboçar o perfil exato do estudante da escola pesquisada a partir desses fragmentos. Do mesmo modo que rotular a partir de algumas características, a juventude ali encontrada. O relevante é saber que as particularidades de cada um, como terem emprego formal ou não, por exemplo, ou terem histórico de repetência, pode interferir na relação que esses jovens estabelecem com a escola.

4.2

Cultura escolar e videoaulas: diálogos sobre aprendizagem

Em julho, depois das férias. Eu vim pra cá e eu não entendia nada, porque a professora explicava muito rápido e mandava a gente fazer trabalho e... tipo, eu posso decorar aqui. Falava, dava minha nota e acabou, era só isso. [...] Aí eu comecei a ver videoaulas, pra poder fazer provas, né? Atividades e tal... e aí eu fui aprendendo. É uma coisa que você pode tá voltando, escrevendo, fazendo. Eu mesmo, pra poder apresentar um trabalho, eu gravo um áudio e escuto. Aí eu fico a manhã toda, a noite toda, ensaiando apresentação para poder aprender. [...] eu vejo a videoaula, vou anotando, vou fazendo anotações de forma que eu possa aprender de forma mais fácil. É isso. (Liliane, 3º ano – matutino).

No intuito de tentar se aproximar do entendimento que os estudantes têm sobre suas aprendizagens em suas experiências com o uso de videoaula no contexto da escola, foram estabelecidos diálogos através do método de Grupos Focais, como já explicitado na seção de metodologia. A acurada observação e tratamento dos textos resultantes desses diálogos com os estudantes fez emergir uma gama de elementos que aparecem relacionados nas falas e as configuram em um contexto mais amplo, conferindo à dinâmica desses elementos uma ideia análoga ao de uma cultura, ou seja, como propala Benito (2017, p. 111) de “consensos coletivos estabelecidos pelos atores que vivem em um contexto determinado, ao atribuir sentido e significação a suas construções operatórias e discursivas”. Fato que fez com que se assumisse uma perspectiva de abordagem de uma cultura escolar, como será explicado na sequência.

Considerando que a técnica de Grupo Focal atribui atenção especial aos significados que emergem do grupo, em particular à interação entre os participantes, é disposto no Quadro 2 as informações de cada grupo, de maneira a criar uma forma de identificação para cada participante, com nome (fictício), série e turno.

Pretende-se, com essa identificação: *i*) manter coerência com a ideia de que esses jovens não devem ser tratados globalmente, como grupo homogêneo, evitando a generalização de juventude; *ii*) possibilitar o acompanhamento das participações, ideias, contradições e concordâncias a partir do posicionamento particular de cada estudante, levando em conta a série e o turno a que pertencem.

Quadro 2 - Identificação dos estudantes participantes dos grupos focais (por turno)

N.	G-1 Matutino		G-2 Vespertino		G-3 Noturno	
	Nome (fictício)	Ano	Nome (fictício)	Ano	Nome (fictício)	Ano
1.	Emanuelle	1º	Kaleb	1º	João	2º
2.	Isabel	1º	Antônio	1º	Aldenira	2º
3.	Fernanda	1º	Adriana	1º	Sirlene	2º
4.	Mariana	2º	Luís	1º	Brenda	2º
5.	Pedro	2º	Adrian	1º	Amora	2º
6.	Allana	2º	Marta	2º	José	3º
7.	Luísa	2º	Marcus	2º	Rafael	3º
8.	Alice	2º	Gabriela	3º	Vitor	3º
9.	Caio	3º	Elise	3º	Henrique	3º
10.	Liliane	3º	Andreia	3º		
11.	-	-	Maria Paula	3º		

Fonte: Dados da pesquisa (2019)

A ideia de cultura escolar, de acordo com Silva (2006) se fortalece na década de 1990, aproximadamente após 10 anos da publicação dos primeiros trabalhos sobre o tema. O conceito de “Cultura escolar” assumido nesse trabalho, se assemelha ao compartilhado por Benito (2017), Silva (2006), Julia (2001), Viñao Frago (2000) e Forquin (1993).

Nesse entendimento, cada escola, como instituição social, possui uma forma singular de funcionamento, um *modus operandi*, e, assim como em outras instituições, esse modelo de funcionamento é o resultado das complexas relações dos sujeitos com e nos ambientes, com suas necessidades e intenções, frente aos objetivos e normas institucionais.

Numa perspectiva antropológica, Santos (1996, p. 24) comunga que “cultura diz respeito a tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade.” E, de acordo com Laraia (2007), um conceito pioneiro de cultura amplamente utilizado foi o definido por Edward Tylor (1832-1917) *apud* Laraia (2007, p. 46)¹ como “todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade.”

Contrariando a perspectiva genérica de cultura (no singular) como proposto por Tylor, Boas (2010) parte de um “relativismo cultural” e assume o conceito em sua forma plural “culturas”, considerando que todos os povos produzem sentido em suas experiências coletivas, destarte, toda experiência humana deve ser considerada como cultura. Para Geertz (1989), outro influente antropólogo, a cultura seria uma espécie de teia de significados tecida pelo próprio homem, ao qual ele permanece aprisionado.

A ideia de cultura escolar, explicitada por Benito (2017) e Silva (2006) parte da premissa de que apesar da escola possuir uma organização pré-definida por um conjunto de normas e contextos sociais mais amplos, desenvolve ao mesmo tempo, modos singulares de organização que extrapola a racionalidade técnica de instituição que tem como objetivo a formação educativa, manifestando as crenças e valores dos membros de sua comunidade. A cultura escolar é entendida, nesse bojo, como o conjunto de conhecimentos, práticas, valores e crenças que se

¹ TYLOR, E. *Primitive Culture*. Londres, John Mursay & Co. 1871 [1958, Nova York, Harper Torchbooks.]

desenvolvem no interior da escola, que a tem como origem e não o conhecimento que é supostamente transmitido por ela.

Se de um lado, diretores e coordenadores se veem responsáveis pelo cumprimento dos objetivos da instituição e seu pleno funcionamento, por outro, há os estudantes, partícipes principais desse projeto que por vezes não compreendem a escola e/ou não concordam com suas práticas. Também fazem parte da linha de frente os professores, responsáveis pela execução de grande parte dos planos da ação educativa, traduzidas no ensino.

Os discentes, em virtude de sua função, precisam lidar com as demandas da escola, as necessidades profissionais, bem como com as necessidades e interesses dos estudantes. A depender do tamanho e estrutura da instituição, outras tantas pessoas podem fazer parte dessa comunidade (responsável pela portaria, merenda, secretaria, biblioteca, limpeza, dentre outros). Além desses, Silva (2006) distingue outro grupo com significativa influência nesse contexto é a família dos estudantes que também possui planos e expectativas em relação ao processo de escolarização desses jovens.

É importante considerar que a escola possui currículo, conjunto de programas, legislações e normas definidas por esferas mais amplas, como secretarias municipais, estaduais e o Ministério da Educação (a exemplo da LDB), bem como, outros estabelecidos por parte de cada comunidade escolar, como acontece com o Projeto Político Pedagógico (PPP). Dayrell (2001) suscita que, na prática cotidiana, o confronto dos sujeitos com o conjunto de normas gera uma tensão permanente na escola. Ora que cada um dos atores, como gestores, professores, e estudantes, possuem história, sonhos, projetos de vida, intenções, valores, objetivos e um papel a cumprir nesse contexto que, de forma individual ou coletiva, tentam responder às exigências pautadas pelos objetivos da escola e aos seus próprios objetivos, criando mecanismos, processos e formas de interações singulares nesse ambiente, que acabam por confluir no que denominamos de “culturas escolares”. Esse processo, muitas vezes envolve contradições e por isso pode tornar-se conflituoso, argumenta Julia (2001).

Ainda, sobre o entendimento de cultura escolar assumido nesse trabalho, é importante chamar a atenção para dois aspectos: o primeiro, diz respeito à sua complexidade, pois a multiplicidade de fatores envolvidos (elementos materiais, simbólicos, normas, regras e práticas) interage conjuntamente influenciando a

construção de significados nas experiências e ações dos atores, tanto no plano individual quanto no coletivo; o segundo, está imbricado ao aspecto político desse contexto, pois, no geral, se evidencia resistência, conflito e relação de poder na adaptação dos atores a essa cultura. Para Lima (2008), a escola como organização oscila, ora “se é fiel às normas burocráticas, ora se promove a sua separação e se produzem regras alternativas” (p. 47), podendo assumir simultaneamente o funcionamento de ordem da burocracia e da anarquia.

Esses aspectos contribuem para que a cultura escolar tenha um tom particular em cada instituição, fortalecendo o entendimento de “culturas escolares” ou “cultura da escola”, termo utilizado por Forquin (1993), para se referir à ideia de singularidade de cada cultura, se afastando de um entendimento genérico.

Seja cultura escolar ou cultura da escola, esses conceitos acabam evidenciando praticamente a mesma coisa, isto é, a escola é uma instituição da sociedade, que possui suas próprias formas de ação e de razão, construídas no decorrer da sua história, tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições, as quais se refletem na sua organização e gestão, nas suas práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não. (Silva, 2006, p. 206)

Apesar da ideia basilar se referir a cultura da escola, como instituição, é correto afirmar que a mesma está inserida em outras culturas. Assim, assumindo que a escola faz parte de uma organização social mais ampla – a sociedade – deve-se considerar que ela seja influenciada por esses contextos, em variados aspectos: geográfico, social, econômico, religioso, dentre outros. Escolas em espaços urbanos ou do campo, certamente terão suas culturas afetadas em virtude dessa característica e, nesse direcionamento é que Silva (2006) aponta que assim como escolas em comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, confessionais etc. Portanto, a cultura de uma escola invariavelmente será influenciada pela multiplicidade de fatores do contexto em que ela esteja inserida.

A proposta de analisar os entendimentos de aprendizagem dos estudantes a partir de uma perspectiva de cultura escolar pode ser visualizada a partir do mapa conceitual (Figura 3) elaborado a partir da síntese de elementos que emergiram dos

dados da pesquisa, dentre os quais se elegeu aprendizagem e práticas escolares como as grandes categorias de análise que serão abordadas nesse trabalho.

O mapa integra vários elementos, e contempla alguns dos principais que de acordo com Silva (2006), desenharia essa cultura. A saber: os atores; os discursos e as linguagens; a organização escolar e o sistema educativo; e, as práticas.

No contexto dessa abordagem, houve uma permanente preocupação em dar evidência aos atores, os sujeitos pesquisados, atentando para a relevância do papel e da participação deles no estabelecimento da cultura escolar. Nesse sentido

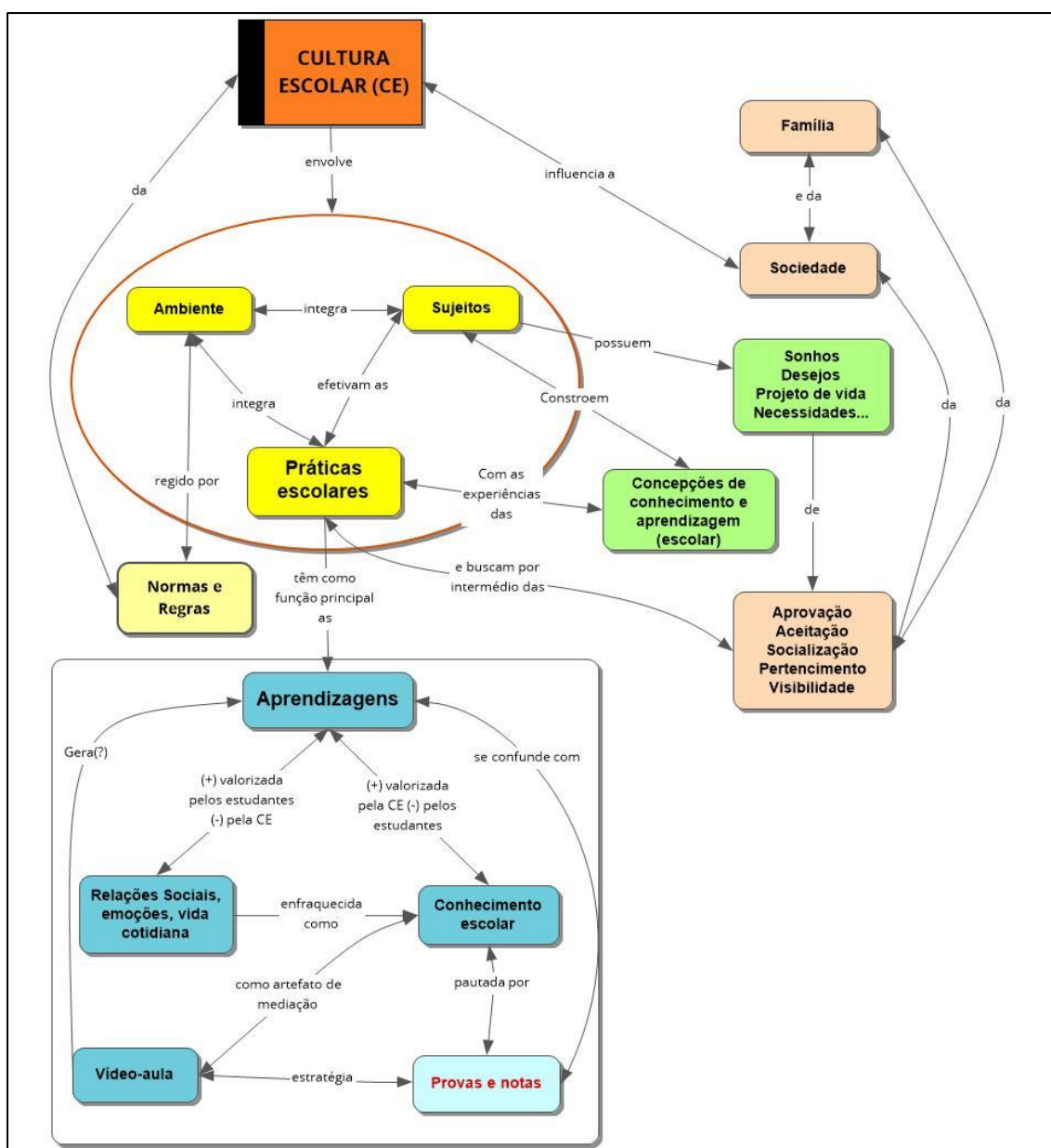


Figura 3 - Mapa conceitual de abordagem analítica a partir da perspectiva da cultura escolar.
Fonte: Elaborado pelo autor (2020)

Como a perspectiva de cultura escolar está sendo construída com base no diálogo e no discurso/narrativas dos estudantes, a preocupação maior é tentar ser fiel, o máximo possível, às explicitações destes atores, nos moldes propostos pela fenomenografia. Isso equivale dizer que o foco de abordagem e os elementos contemplados tomados como mais significativos, derivam das indicações desses sujeitos e não de estudos e pesquisas teóricas sobre o tema. Assim, não há intenção nesse trabalho de se abarcar todos os possíveis aspectos envolvidos na interface aprendizagem e cultura escolar. No desenho dessa pesquisa isso não seria exequível.

Como é mostrado no mapa conceitual (Figura 3), o diálogo com os estudantes possibilitou elaborar uma ideia de cultura escolar contemplando três elementos principais: os sujeitos, o ambiente e as práticas escolares. Apesar de a referência à palavra “sujeitos” nesse contexto poder se referir a todos os atores de uma comunidade escolar, durante as falas só foram explicitados os professores, integrantes da família e os próprios estudantes, envolvendo seus interesses e participação.

Quanto à ideia de ambiente, esta, se restringiu na maioria das vezes, ao espaço físico da sala de aula, os elementos materiais, humanos e as relações que se efetivam nesse contexto. Em relação às práticas escolares houve um maior e mais variado número de comentários e reflexões, envolvendo as práticas dos professores e a relação com as aprendizagens, ficando a relação notas e provas estabelecida como elemento central.

Assim, no intuito de tentar responder à questão proposta nessa pesquisa: Quais as concepções que os estudantes do Ensino Médio têm sobre a aprendizagem escolar? Em que medida suas experiências com as videoaulas influenciam suas concepções de aprendizagem? Optou-se, diante dos dados por organizar os resultados em duas grandes categorias, práticas escolares e aprendizagens.

4.2.1

Práticas escolares

Benito (2017) entende que a função da escola se efetiva, à grosso modo, na realização de suas práticas. De acordo com tal prerrogativa, foi possível estabelecer,

a partir dos discursos dos estudantes, diálogos e interações sobre suas experiências no cotidiano da instituição pesquisada, a relação dessas práticas com a dinâmica interna da escola, envolvendo os atores já citados, o ambiente e contextos sociais mais amplos como a família e a sociedade, conforme demonstrado na Figura 2. Assim sendo, a prática escolar será analisada tomando como referência dois elementos principais: o ensino e a avaliação. Tais elementos, além de aparecerem de forma recorrente durante os diálogos, sintetizam as variadas ações que se efetivam no contexto escolar.

O entendimento de prática que assumimos está em conformidade com as ideias de Benito (2017, p. 107), “práxis como fonte da cultura escolar, sob uma orientação que transcende a mera instrumentalidade racional da ação, buscando significação compartilhada entre os atores que podem atribuir sentido às suas construções”.

O universo da prática, ou da experiência, enfim, a empiria, como defende Benito (2017), assume relevante papel na produção de conhecimento sobre a escola, uma vez que ajuda a consolidar a cultura na qual são materializados os discursos, bem como efetivadas e (re)interpretadas as ações, configurando o *habitus* de professores e estudantes.

4.2.1.1

O ensino como centralidade

Em ênfase ao avanço da pesquisa, serão tecidas abordagens a partir do olhar dos estudantes sobre as práticas que se efetivam no cotidiano da escola, a premente necessidade de verificar o sentido atribuído por esses sujeitos a essas práticas, a função que a escola propõe ocupar e como isso é percebido. Uma vez que a existência de incoerência entre as práticas escolares e os objetivos amplamente difundidos por ela possa gerar significativa influência no entendimento e na participação desses atores em sua dinâmica.

Sobre a função da escola, a ideia ampla é de que essa deva promover por meio do ensino, a educação, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do sujeito aprendente, bem como sua preparação para a vida em sociedade e para o mundo do trabalho. Esse entendimento é consoante com o texto expresso na lei (LDB

9.394/96), porém, o objetivo aqui não é aprofundar a discussão da função da escola, mas estabelecer relação dessa ideia geral com os discursos dos estudantes.

Assim como é prevista na LDB, lei nº 9.394/96, no parágrafo § 1º do art. 1º, a prática outorga à educação escolar a predominância por meio do ensino, mais precisamente por meio do ensino dos componentes curriculares. Ocorre que, por um lado parece não haver um claro entendimento por parte dos estudantes da relação entre as abordagens sobre os componentes curriculares e os objetivos mais amplos da educação e, por outro lado, eles demonstram reconhecer e valorizar uma diversidade de conhecimentos que são desenvolvidos no interior da escola, para além do que costumeiramente chamam de “matérias”. Os relatos abaixo, evidenciam isso:

a escola não ensina apenas matemática e português, não. A escola te ensina viver. Então, pra mim, assim como aprender cinética química, pra mim é aprender também a fazer coisas simples da vida, tipo... a tratar o professor bem (Alice, 2º ano - matutino).

a escola não é só você aprender matemática, física, química, enfim, não é só isso. Você ir pra escolar é você também saber viver em sociedade, com outras pessoas. [...] não é só você vir pra escola, sentar a bunda na cadeira, olhar pro quadro e ouvir o que o professor falar, é você também entender a outra pessoa que está ao seu lado, é você ter uma realidade de várias coisas. Eu acho que não é só o aprendizado de matérias, é de outras coisas também (Emanuelle, 3º ano matutino).

Porque, por exemplo, na sua classe você vai encontrar pessoas... portadoras de deficiência, é aquilo de você aprender a tratar as pessoas, porque até então, uma deficiência era tratada como a coisa de “diferente” (Caio, 3º ano matutino).

A escola traz aquela questão da socialização, porque querendo ou não é da escola que sai... amigo, namorado, enfim. É disso, entendeu? Então a escola abrange mais a área. Então ela não fica só naquela, só na matéria, em si. É muito mais livre, mais rica (Caio, 3º ano matutino).

É, tipo... nós quatro aqui. A gente é amigas né. A gente é amiguinhas, mas as quatro uma não tem nada a ver uma com a outra (risos). Nada! Nada a ver uma com a outra, as quatro. Mas a gente aprendeu a conviver esse ano, né? Ano passado... eu nunca conseguia conviver com Mariana. Esse ano eu estou aprendendo a conviver com ela, entendeu? Ali no dia a dia, e tal e tal. Então, a escola ensina também a gente a conviver com pessoas diferentes da gente. Pra você não ter uma cabeça que...

só seu pensamento está certo, essas coisas assim, entendeu?
(Allana, 2º ano matutino).

É relevante atentar para o fato de que a ideia de ensino aparece no primeiro trecho, na fala de Alice “a escola ensina” e ratifica a centralidade dessa ação, como apontada por alguns estudiosos (Canário, 2006; Rancière, 2018; Pischetola & Miranda, 2019).

Em suas palavras, a estudante não se refere ao professor, mas sim à escola, evidenciando o ensino como uma ação normativa dessa instituição. Para além dessa constatação, quando observamos esses fragmentos de diálogo, ao menos três aspectos podem ser evidenciados: o primeiro de que os estudantes reconhecem uma diversidade de aprendizagens proporcionada pela escola. Isso aparece de modo amplo, por exemplo, tanto na fala de Alice “*a escola te ensina a viver*”; na de Caio ao salientar a possibilidade de socialização; como também na de Emanuelle, quando diz que “*não é só o aprendizado de matérias, é de outras coisas também*”.

O segundo aspecto, também relacionado com o primeiro, diz respeito à valorização atribuída a uma aprendizagem em particular, que aparece sinalizada em todos esses fragmentos. A ideia de interação, de relações sociais, de aprender a se relacionar com o outro, inclusive atentando para questões como respeito e diferenças. Nos diálogos, é explicitado “*tratar o professor bem*” (Alice); “*entender a outra pessoa que está ao seu lado*” (Emanuelle); “*conviver com pessoas diferentes da gente*” (Alana); incluindo, nesse sentido, aprender a se relacionar com pessoas portadoras de deficiências, como previsto por Caio.

A ideia das relações que podem ser experienciadas na escola é ampla e, como apontada por Caio, dessas relações é possível surgir amizade e namoro. Afirmação que fortalece o entendimento de potencialidade que parecem enxergar na interação social que ocorre dentro da escola, considerando essas relações como objeto de aprendizagem carregado de valor e significado. Interpretação esta que pode ser sintetizada nas palavras de Emanuelle “*ir pra escola é você também saber viver em sociedade*”.

A importância dispensada às interações sociais não parece ser algo pontual, como os resultados semelhantes aparecem em pesquisa junto a estudantes de escolas públicas em Belo Horizonte, na década de 1990. (Dayrell, 2001). Nas respostas sobre o significado da escola, dentre outras, aparece: “o lugar de encontrar

e conviver com os amigos; o lugar onde se aprende a ser ‘educado’.” (Dayrell, 2001, p. 144, grifo do autor).

O valor que os estudantes do Ensino Médio atribuem às interações humanas, também aparece na pesquisa de Mesquita (2018). De acordo com a autora “o que mais parece marcar esta dimensão didática no fazer dos professores é o aspecto relacional, a forma como os docentes se envolvem com os alunos na esfera da gestão de classe.” (Mesquita, 2018, p. 153).

Sobre o valor e necessidade de se assumir as relações humanas como objeto de aprendizagem é relevante reconhecer que essa demanda percebida no diálogo com os alunos está contemplada como preceito na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), no bojo das “aprendizagens essenciais” que integram a lista das 10 competências gerais da Educação Básica, de forma inequívoca, nas de número 4, 7, 8, 9 e 10, conforme abaixo (Brasil, 2017a, p. 9)

- Utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e compartilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo. (Competência 4)
- Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta. (Competência 7)
- Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (Competência 8)
- Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (Competência 9)
- Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários. (Competência 10)

Em cinco das 10 referidas competências que integram as aprendizagens essenciais para toda a Educação Básica, há uma centralidade nas relações entre

peessoas, na sociabilidade. Como afirma Dayrell (2007, p. 1111), “a sociabilidade, para os jovens, parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade.” Para esse autor:

De qualquer forma o cotidiano na sala de aula reflete uma experiência de convivência com a diferença. Independente dos conteúdos ministrados, da postura metodológica dos professores, é um espaço potencial de debate de idéias, confronto de valores e visões de mundo, que interfere no processo de formação e educação dos alunos. Ao mesmo tempo, é (mas poderia ser muito mais) um momento de aprendizagem de convivência grupal, onde as pessoas estão lidando constantemente com as normas, os limites e a transgressão (Dayrell, 2001, p. 150).

É preciso questionar, como propõe Dayrell (2001) por que a dimensão educativa fruto das relações sociais se efetiva majoritariamente pela ação espontânea do estudante e não como ação coordenada da escola? Por que no cotidiano, em particular do Ensino Médio, os momentos reservados para atividades de socialização e interação entre os jovens, geralmente são poucos, quando não suprimidos? Por que atividades coletivas com grandes potenciais para se explorar aspectos das relações humanas, entre os estudantes, como jogos e brincadeiras, parecem ficar restritos à educação infantil ou aos anos iniciais do Ensino Fundamental? Por que uma aprendizagem considerada “essencial”, com vistas a potencializar a preparação do sujeito para a convivência grupal é negligenciada pela escola?

O terceiro e talvez mais importante aspecto que emerge das falas dos estudantes é a clara oposição entre o conhecimento representado pelos componentes curriculares, sua predominância e valorização pela escola, e, outros, que parecem mais valorizados pelos estudantes. Isso é evidenciado nesses trechos: “*a escola não ensina apenas matemática e português, não*” (Alice); “*a escola não é só você aprender matemática, física, química [...] não é só o aprendizado de matérias*” (Emanuelle); “*a escola abrange mais a área. Então ela não fica só naquela, só na matéria, em si. É muito mais livre, mais rica*” (Caio).

O uso do termo “só”, repetidas vezes nesses trechos relacionada a matérias escolares, nos leva à interpretação de que o componente curricular, pelo menos na

forma como tem sido experienciado por esses estudantes, seja considerado menor, menos importante, menos significativo que outros conhecimentos. Posto de outra forma, esses estudantes chamam a atenção para o fato de que não devemos relacionar a escola somente ao ensino de “matérias”, isso seria pouco. Para eles a escola contempla muitas outras coisas, maiores e mais ricas.

Também tais afirmativas podem indicar o entendimento desses jovens que as “matérias” são os únicos, legítimos ou principais conhecimentos propostos pela escola, mas, que existem outros que emergem nesse ambiente. Dessa forma, o conjunto de conhecimentos que se constroem na escola, nessa perspectiva, extrapola o limite do que se tenta ensinar em sala de aula, de português, matemática, física e química, por exemplo. Por isso a escola é apontada por eles como sendo mais livre e mais ampla do que é proposto.

Podemos inferir a partir desses relatos, que esses estudantes do Ensino Médio veem a escola como um espaço importante, principalmente para a aprendizagem de conhecimentos que eles consideram necessários para a vida em sociedade, assim, como também constatou Alves (2017) em pesquisa junto a jovens em situação escolar na cidade de Fortaleza (CE).

É importante reconhecer que número expressivo desses jovens vivenciaram no mínimo, por uma década, a educação escolar, o que significa que suas afirmativas possuem valor histórico, social e que certamente foram construídas com base nas experiências pessoais e coletivas acumuladas durante o percurso escolar de cada um, logo, é coerente tomá-las com credibilidade.

Assim, mesmo fazendo uso na prática do português, da matemática, física, química, como mencionado pelos estudantes, o ensino desses conhecimentos pela escola carece de significado. É preciso que o educando estabeleça relações com esses conhecimentos que lhes possibilite construir significado e atribuir sentido (Moreira & Candau, 2007; Pischetola & Miranda, 2019). E isso não diz respeito ao aspecto quantitativo dessas relações, mas sim qualitativo.

É imprescindível que as abordagens, no interior de cada componente curricular, sejam articuladas com as experiências desses sujeitos, com a vida cotidiana, com o que acontece para além dos muros da escola. Esse distanciamento é claramente sinalizado nessas duas afirmações:

Chega aqui na escola a gente tem um conhecimento... lá fora a gente já tem outro tipo de conhecimento (Marta, 2º ano - vespertino).

tipo assim que a gente chega aqui na escola a gente tem um conhecimento básico sobre o mundo lá fora, não sobre o mundo, sobre algumas matérias. A gente tem um conhecimento sobre as matérias. Mas, chega lá fora a gente tem conhecimento sobre pessoas, sobre outros tipos de coisas e não sobre o que a gente estudou (Luís, 1º ano – vespertino).

Acreditamos que essa constatação já seja consolidada pelo senso comum. Aqui, os estudantes sujeitos dessa pesquisa afirmam com clareza que o conhecimento abordado pela escola através do ensino, geralmente é descolado “do mundo lá fora”, de suas vidas. Questão abordada por Pozo (2008), Antunes (2012), (Lopes, 1999), bem como apresentada por Neidson Rodrigues no prefácio do livro “Da mistificação da escola à escola necessária”, ao afirmar que “Quando não se coloca o centro da gravidade do ato educativo na educação do educando para a vida, lança-se a vida para fora do ato educativo”. (Rodrigues, 2003, p. 5)

A relação entre notas e provas, tema bastante abordado pelos estudantes, pode ser considerada um bom exemplo da complexidade da cultura escolar. Como um importante elemento dessa cultura, as práticas de verificação da aprendizagem dos estudantes aos poucos vão sendo construídas e findam por cristalizar modelos de processos de avaliar, ao passo que ajudam a formatar também uma ideia ampla de escola, sua função e funcionamento.

4.2.1.2

A relação entre provas, notas e aprendizagem

O objetivo de explorar aspectos da avaliação, responde à ideia de centralidade atribuída a “provas e notas” no contexto da cultura escolar que emergiu dos discursos dos estudantes. Assim, se assumiu como referência o significado apontado por eles a essa prática e não o número de ocorrências dessa abordagem.

Pode ser comum aos profissionais da educação se referir às provas e notas, bem como a outros instrumentos para verificar a aprendizagem usando o termo “avaliação”. Entretanto, nos diálogos com estudantes dos três turnos da escola pesquisada a palavra “avaliação” foi proferida por eles somente duas vezes, ao

passo que “prova”, foi mencionada 92 vezes. Nesse caso, a atenção ao aspecto quantitativo pode revelar um indício qualitativo, visto que, tanto sob o termo quanto sob essa prática escolar, subjaz um ou talvez vários entendimentos do elemento prova, por parte dos educandos.

Abordar sobre avaliação é algo desafiador, em virtude da polissemia do termo e dos múltiplos propósitos a que a mesma possa servir. É também, um tema complexo e dado sua importância, seu debate é recorrente e atual.

São muitas as possibilidades de abordagem, tanto ao se adotar uma perspectiva macro, com o foco nas avaliações institucionais e de larga escala, por exemplo; quanto em sentido micro, com o intuito de se problematizar a avaliação no interior das práticas de sala de aula. A dimensão micro, adotada para esse trabalho, problematiza a relação entre avaliação e aprendizagem, proposição semelhante à de Fernandes (2020).

O que se busca discutir não é especificamente a avaliação e suas questões problemas na perspectiva do sistema escolar ou do professor, de como ela deve ser, contemplando filosofias, práticas, dentre outros temas amplamente abordados por estudiosos e pesquisadores (Arroyo, 2013; Hadji, 2001; Hoffmann, 2003; 2014; Luckesi, 2011, 2014; Perrenoud, 1999), e sim o de tentar compreender e discutir como as práticas avaliativas no interior da escola são interpretadas pelos estudantes, partindo dos relatos de suas experiências, verificando em que medida isso contribui na construção de uma concepção de aprendizagem, por eles.

O fato de a avaliação da aprendizagem ter sido manifestada como elemento importante nos diálogos juntos aos estudantes, não deve ser considerado mera uma casualidade. A educação escolar, em última instância, tem por finalidade promover aprendizagens, de forma que se torna imprescindível a existência de mecanismos capazes de avaliar as práticas educativas e seus resultados.

Entretanto, o que nos chamou a atenção foi os discursos dos sujeitos referindo-se na maioria das vezes, a avaliação com o propósito principal de produzir notas, como uma ação desvinculada da verificação de aprendizagens, a saber:

A questão na escola é que a nota nem sempre é porque você aprendeu (Luís, 1º ano – vespertino).

Nem sempre você precisa aprender algo para tirar nota. Por exemplo: seu caderno. Você vai precisar aprender pra fazer seu caderno? Você pode muito bem copiar de alguém (risos). Ou

senão, você pode ir lá, fazer uma atividade sem entender nada daquilo (Luís, 1º ano – vespertino).

A maioria das vezes [...] os alunos já perguntam: “professor vai dá nota de caderno?” Por que? Porque já sabe que todo mundo vai lá copia o que o coleguinha fez e chega lá e entrega e você ganha seus pontos de graça, sem aprender nada (Marta, 2º ano – vespertino).

Pontos qualitativos... só por você não conversar, você ganha nota (Luís, 1º ano – vespertino).

Por exemplo: tem gente que adquire muito conhecimento, que aprende realmente, mas não consegue passar, tipo seminário, tal... não consegue apresentar, tem aquela travinha lá. Aqui tem muito seminário. Andreia é um exemplo disso. Andreia é muito inteligente. A mente dela é brilhante (risos). Mas na hora de passar para o público... já era... isso faz perder nota (Elise, 3º ano – vespertino).

Eu consigo passar... mas assim, pra aprender matemática... (Adriana, 1º ano – vespertino).

Muitas questões podem ser exploradas a partir das observações feitas pelos estudantes sobre o processo de avaliação ao qual se veem submetidos: a atenção ou respeito às diferenças, por exemplo, aparece na ideia expressa por Elise quando fala de uma colega que é prejudicada quando submetida a um tipo de avaliação; a utilização da avaliação como instrumento de disciplina e controle é outra questão, que pode ser associada ao comentário de Luís, “*só por você não conversar, você ganha nota*”; a falta de cautela do professor, ao dar notas em escritos no caderno, sem deixar claro que competências ou habilidades estão sendo avaliadas, também são elementos que suscitam discussão.

Apesar da riqueza de situações apresentadas como denuncia pelos sujeitos investigados, elegemos abordar com mais profundidade, o aspecto da valorização da nota e sua desvinculação à aprendizagem, por considerar mais relevante para o propósito dessa pesquisa.

Nos exemplos explicitados por eles, tanto há desencontro entre o fato de não aprender e “*tirar nota*”, referindo-se à prática do professor atribuir nota aos escritos no caderno (Luís), bem como as situações nas quais se considera haver aprendizagem, evidenciando-se, em contraponto, que o instrumento de avaliação utilizado pelo professor não ser capaz de identificar essa aprendizagem. Como

acontece na prática de seminário, na qual a demonstração das aprendizagens precisa ser verbalizada e não escrita. De modo que é suscitada a ideia de que se o estudante tiver dificuldade em socializar verbalmente o conhecimento aprendido, mesmo sabendo ele vai “*perder nota*”. (Adriena).

É possível que a prática comum de utilização de notas e o aspecto predominantemente quantitativo em detrimento do qualitativo tenha influência sobre a forma como os estudantes se relacionam com a avaliação, posto que, no contexto da cultura escolar, os resultados de suas aprendizagens, em geral, são expressos por números (notas) que aparecem nas provas escritas, em alguns outros instrumentos avaliativos e no “boletim”, com o poder de sentenciar “aprovação” ou “reprovação” sem que haja um diálogo esclarecedor sobre o que essas notas significam em termos de aprendizagem.

O cunho classificatório da avaliação aparece majoritariamente nos relatos dos jovens pesquisados, aspecto já conhecido, como afirma Hoffmann (2014), mas ainda não superado. Assim, o foco desses sujeitos é a nota e não a aprendizagem, como aparece nas afirmações que partiram de estudantes do 1º, 2º e 3º ano, nos três turnos da escola pesquisada. Situação semelhante encontrada nas pesquisas de Alcântara *et al.* (2016) e Forner & Trevisol (2012). A cultura da nota como elemento mais importante (Fernandes, 2020) parece estar tão impregnada na prática escolar que a corrida por pontuação, médias aritméticas e aprovação, por parte dos alunos, certamente modifica o entendimento, valor e papel das aprendizagens, como se pode constatar nos diálogos abaixo:

Hoje, os alunos, a maioria pelo menos, não vão pra escola pra aprender, vão para passar de ano, pra tirar nota boa. Ah! Vou fazer isso aqui porque vale tal. Não vou fazer isso aqui porque vou aprender, entendeu? (Pedro, 2º ano – matutino)

E existe uma inversão de valores, por exemplo. Se o senhor talvez der uma atividade pra todo mundo aqui, alguns façam. Mas se o senhor der uma atividade e der o estímulo da nota... “ah! Vale nota”. Acho que a maioria faz, pela nota. Então, essa é a inversão de valores. Devia ser pelo conhecimento, pelo aprender e não por valer nota (Pedro, 2º ano – matutino).

na vida do estudante, o que faz ele dá um grau de importância, hoje é os pontos. [...] Teve a prova que o terceiro ano fez agora, pra medir um índice. [...] teve aluno que boicotou a prova pelo simples fato de não valer nota, entendeu? E, não pelo aprendizado. (Tony, 3º ano -matutino)

a gente quer nota, a gente quer passar de ano (risos) (Antônio, 1º ano – vespertino)

Eu tava lendo o negócio e não tava entendendo nada. Eu falei “gente... eu tô brincando. Brinquei esse tempo todo, só querendo passar.” O foco era passar... agora, tô aqui saindo já [...] (Elise, 3º ano – vespertino).

em escola, gera muito a questão do interesse. Realmente, porque vale tudo por nota. [...] ninguém vai porque quer aprender não, já chega lá na sala: “fulano, teve o quê aí? Vale quanto?” (Amora, 2º ano – noturno)

A questão problema que se coloca é que tomando a perspectiva de escola como cultura (Benito, 2017), precisamos assumir a avaliação da aprendizagem como uma manifestação dessa cultura. E considerar que as práticas de avaliação nos moldes sinalizados pelos discentes dessa pesquisa, não só se cristalizam como *habitus*, na perspectiva de Pierre Bourdieu (Nogueira & Nogueira, 2004; Wacquant, 2006), como também contribuem com a construção de sentido e de significado tanto para essa ação, em particular, como para outras das quais ela integra, como o significado de aprendizagem e o sentido da escola.

Como fica evidente, para muitos desses estudantes ter êxito ou sucesso na escola não significa necessariamente ter de aprender, mas sim tirar boas notas, ou, suficientes para ser aprovado e “passar de ano”, como dizem. Logo, o que se deve problematizar é como a relação “notas e provas”, no interior das práticas escolares vai se instituindo como mais valorizada que as aprendizagens, assim como propõe Fernandes (2020) e Hoffmann (2003).

É possível conjecturar que a cultura da centralidade da nota, não tenha na avaliação sua única fonte. Como já discutido, o ensino descolado das experiências dos educandos em suas questões cotidianas (Pischetola & Miranda, 2019), já se institui como ponto de partida para o distanciamento ou enfraquecimento do interesse na aprendizagem das abordagens curriculares. Em geral os estudantes não se motivam a aprender grande parte do que a escola propõe ensinar, “os conteúdos das matérias”, pelo menos não da forma como muitas vezes é proposto, vazio de sentido e de significado.

Assim sendo, se não há muito interesse em aprender o que é ensinado, mas é obrigatória a permanência na escola, bem como a progressão em seus variados

níveis, por meio de avaliação, então, a nota, como mecanismo de êxito e progresso passa a se configurar objeto maior de atenção (Hoffmann, 2006).

Por outro lado, a forma com que a avaliação é praticada também colabora com esse movimento de centralização da nota (Hoffmann, 2014). E aqui, vamos sinalizar para alguns aspectos do ato de avaliar e também para algumas atitudes de professores que fortalecem a ideia de valorização de notas em detrimento de aprendizagens.

Para muitas pessoas, avaliar é entendido somente como julgamento de resultados. De fato, o ato de avaliar envolve julgamento, mas, necessariamente observação. “O ato de avaliar possui uma íntima ligação com o ato de observar.” (Forner & Trevisol, 2012, p. 245). E, em se tratando de avaliação da aprendizagem escolar, é preciso que haja observação durante a realização de determinada atividade, para que se possa avaliar com segurança os resultados decorrentes da mesma.

Dessa forma, a avaliação pode se efetivar envolvendo dois modos distintos de observação: um durante todo o desenvolvimento de uma atividade, com vistas a uma avaliação do processo, denominada avaliação formativa, mediadora, dentre outros nomes (Hoffmann, 2014; Luckesi, 2011); e, outra somente do resultado ou produto. Ocorre que essa observação, não é exclusiva, tampouco privilégio do professor. Como apontado por Forner & Trevisol (2012), o sujeito da ação, o estudante, observa sua própria ação, os resultados desta e avalia seu desempenho. Assim, como também observa o ato de observar do professor.

Assim às vezes pra ganhar visto a gente escreve qualquer coisa
(Sirlene, 2º ano – noturno).

De boa... o professor não vai ler mesmo (risos) (Rafael, 3º ano – noturno).

A partir do olhar cotidiano sobre a escola e a sala de aula, fica claro para muitos jovens, que na maioria das vezes para avaliar, a atenção do professor recai sobre os resultados que os estudantes apresentam e não sobre o processo de desenvolvimento das inúmeras atividades ao qual são submetidos. Agravando essa situação, há ainda práticas negligentes de alguns professores de “dar pontos” em

atividades sem sequer observá-las, conforme já relatado, sendo que os educandos com cautela e discrição observam tal feito e operam com essas situações.

Acreditamos que os diversos aspectos envolvidos nas práticas de ensino e avaliação que acontecem no interior da escola ajudam a dissociar ensino de aprendizagem, avaliação de aprendizagem e escola da vida cotidiana. E, em sentido oposto, colabora com o fortalecimento da ideia de associação de prova com nota, do ponto que, como Forner & Trevisol (2012) observa, tal entendimento é tão forte que até mesmo a família, mães, pais e outros responsáveis se importam mais com as notas do que com as aprendizagens construídas pelos estudantes.

4.2.1.3

O uso de videoaulas: um “novo modo” de reprodução?

A abordagem sobre videoaulas no contexto dessa pesquisa, deriva inicialmente, da constatação do uso de vídeos pela juventude, de modo geral, e por estudantes, como apresentado no primeiro capítulo.

A evidência empírica, resultante dos questionários evidenciou as videoaulas como os recursos mais utilizados pelos jovens para estudar as abordagens escolares, o que nos remete à ideia de culturas juvenis (Pais, 1996) e gerou a necessidade de maior atenção quando dos diálogos com esses sujeitos e a possível relação com a aprendizagem.

Sustentamos a hipótese de que o uso de videoaulas pelos estudantes tenha forte ligação com os aspectos mencionados sobre o modelo predominante do ensino escolar. Nesse sentido, acreditamos que o prolongado período de experiência com as práticas de ensino e avaliação, nos moldes já discutidos, tenha ajudado a construir e fortalecido o entendimento junto a esses sujeitos de como se deve estudar na e para a escola, conforme explicitado nos relatos abaixo:

se na prova vou ser avaliada dessa forma, tenho que estudar assim. Eu entendi que eu tenho de estudar da forma que eu vou ser cobrada depois (Alice, 2º ano – matutino).

lá na minha sala, **fulano** mesmo, é um menino extremamente inteligente. [...] vai apresentar uma coisa na frente, ele não consegue... ele trava totalmente. Ele tira zero. Vai apresentar um trabalho, ele tira zero. Ele só é bom na hora da prova. Tem muita matéria que ele tirou 5, 6, sendo a pessoa mais inteligente da sala.

A pessoa com maior potencial da sala é ele (Luis, 1º ano – vespertino - grifo nosso).

tudo que o professor falar é que tá no livro, então eu pego o livro, faço o estudo que tem o assunto [...] Se o que ele falou tá ali, então provavelmente vai tá na prova (Marcus, 2º - vespertino).

A argumentação de Alice é lógica e elucidativa, pois, ao considerar que o ensino escolar consolida seus objetivos por meio de provas, e estas seguem um modelo, prerrogativa que parece evidente no exemplo apresentado por Luís “*Ele só é bom na hora da prova*”, é preciso estudar para responder a esse modelo. O que pode induzir o estudante a reproduzir como estratégia de estudo, a essência das práticas de ensino corriqueiras de salas de aula, onde geralmente o estudante faz silêncio, presta a atenção - principalmente ao que o professor fala - como declara Marcus. Por essa constatação, percebe-se que a meta é memorizar as informações da forma que serão cobradas, devendo ser muitas das vezes, fidedignamente reproduzidas como resposta nos momentos de prova.

É possível estabelecer relação dessas práticas com a ideia de modelação, entendida como processo de aquisição ou alteração comportamental, cognitiva e afetiva, planejada ou incidental, a partir da observação de um ou mais modelos, humanos ou não (Bandura, 1977; Costa, 2008). Nessa perspectiva, a gama de modelos simbólicos audiovisuais disponíveis por meio da televisão ou internet, os filmes, novelas, propagandas, vídeos digitais, bem como outras representações pictóricas, são considerados eficientes para transmitir informações (Costa, 2008; Azzi & Basqueira, 2017).

Defendemos a ideia de que o uso de videoaulas pelos estudantes represente, ao mesmo tempo, uma maneira diferente dos sujeitos se relacionarem com os conhecimentos escolares, mediado pela tecnologia digital, ao passo que evidencia a obediência a um padrão de aula e de ensino que a escola aos poucos vai modelando (Azzi & Basqueira, 2017). Desse modo, a prática tradicional de ensino, parece se tornar o modelo adotado por esses jovens quando se relacionam com as abordagens do currículo escolar. E isso envolve os vários aspectos relativos ao ensino, contemplando a avaliação, o tipo de prova e de respostas que são requeridas, bem como as práticas dos professores.

As experiências com videoaulas também podem se referir a aprendizagens, nos moldes da Teoria de Gregory Bateson (1972), como descrito por Engeström (2013, p. 74):

Bateson distinguiu três níveis de aprendizagem. A Aprendizagem I refere-se ao condicionamento, aquisição das respostas que parecem corretas no contexto em questão – por exemplo, a aprendizagem de respostas corretas na sala de aula. Bateson fala que sempre que observarmos a Aprendizagem I, a Aprendizagem II também está ocorrendo: as pessoas adquirem as regras e padrões de comportamento arraigados que são característicos do contexto. Assim, na sala de aula, os alunos aprendem o “currículo oculto” do que significa ser estudante: como agradar aos professores, como passar nos exames, como pertencer a grupos, etc. Às vezes, o contexto bombardeia os participantes com demandas contraditórias: a Aprendizagem II cria um dilema. Essas pressões podem levar à Aprendizagem III, na qual uma pessoa ou grupo começa a questionar radicalmente o sentido e o significado do contexto e a construir um contexto alternativo mais amplo. A Aprendizagem III é essencialmente uma busca coletiva.

Parece controverso o fato de o formato de muitas videoaulas em canais bastante populares¹, se assemelhar ao padrão de uma aula tradicional no Ensino Médio, como também descreve Mesquita (2018), com um professor explanando um tema verbalmente, inclusive utilizando uma lousa para registro de fórmulas, esquemas ou textos. O que pode suscitar um importante questionamento: por que o estudante escolhe assistir videoaulas, se essas, via de regra, se apresentam no mesmo formato de muitas das aulas que eles presenciam na escola?

A hipótese de que os estudantes procuram por um padrão de abordagem do conhecimento curricular e objetivos compatíveis com o da escola, pode ser sustentada nos desdobramentos dos três aspectos que aparecem nos relatos desses jovens e que envolvem a didática dos professores, as potencialidades tecnológicas e o desenvolvimento de estratégias integradas às videoaulas. Os “gatilhos” para a busca pela videoaula podem ser diversos, como aparece nos trechos abaixo.

¹ A exemplo do “Aula De”; “Biologia Total” do professor Jubilut; “Descomplica”; “Me Salva”; “Redação e Gramática Zica” e “Se Liga Nessa História”; todos com mais de 1 milhão de inscritos na plataforma *Youtube*, em novembro de 2020.

muita das vezes, por exemplo, se a gente não consegue aprender em sala de aula, a gente vai pra nossa casa, abre o livro ou a gente vê uma videoaula (Emanuelle, 3º ano – matutino).

eu recorro á videoaula pelo fato da dificuldade, de você chegar e perguntar ao professor duas, três, quatro vezes e ele não souber te responder (Tony, 3º ano – matutino).

Se for meu lindo professor de ‘**matéria A**’, eu prefiro mil vezes uma videoaula. Mas se for minha professora de ‘**matéria B**’, eu prefiro minha professora de ‘**matéria B**’ explicando do que uma videoaula (Allana, 2º ano – matutino. Grifo nosso).

tem professor que infelizmente não está nem aí pro aluno e aí acaba... eu prefiro ir pra uma videoaula. Mas se eu tiver um professor que vai conseguir me atender e... entendeu? Eu prefiro o presencial do que uma videoaula (Emanuelle, 3º ano – matutino).

O uso da videoaula é uma coisa meio relativa. Por que? Você recorre à videoaula pelo fato de você não ter entendido na escola. Eu, pelo menos utilizo a videoaula, assim (Tony, 3º ano – matutino).

Eu fico constrangida de pedir, tipo o professor que está lá me explicando. Mesmo eu querendo saber matemática... ele explica tão bem, de uma forma tão clara... o problema sou eu... aí eu já deixo ele explicar, não pergunto. Aí depois eu vou procurar vídeo na internet (Maria Paula, 3º ano - vespertino).

E de maneira até melhor, porque ele sintetiza aquela matéria pra você absorver melhor. É coisa que eu vejo, que alguns professores que dão de maneira tradicional, não fazem, entendeu? (Gabriel, 3º ano - noturno).

Nesses relatos, o primeiro aspecto que se constitui motivo da procura por videoaulas recai na didática do professor, principalmente sobre a dificuldade de entendimento do que está sendo abordado em sala de aula e a insatisfação do estudante com a atuação desse profissional, tanto em responder a questionamentos, quanto a outras situações que envolvem a comunicação na sala de aula, a linguagem como apontado por Antunes (2012). A valorização da interação entre professores e estudantes, emerge nesses diálogos, novamente, e, inclusive, chamando a atenção para aspectos como a empatia, verbalizada na fala de Emanuelle “*tem professor que infelizmente não está nem aí para o aluno*”. O que ratifica a importância do aspecto relacional, como evidenciado na pesquisa de Mesquita (2018).

Como dois lados de uma mesma moeda, a insatisfação dos estudantes com a comunicação e a didática do professor se converte em característica procurada nas videoaulas, como aparece nos próximos relatos:

Também depende do método que o professor usa. Quando o professor é engraçado mesmo, fixa rapidão, porque a piadinha fica na mente (riso). As brincadeiras, é isso aí. As imagens ficam passando aqui na sua mente... fácil. (Elise, 2º ano - vespertino)

Quando eu vou procurar, eu procuro as mais curtas possíveis (risos) E mais explicativas também. Aí eu vejo só um pouquinho lá e já canso né! Nem procuro ver o final. (Antônio, 1º ano – vespertino)

Também gosto desse tipo de vídeo, que não é o professor explicando, tipo mapas mentais... do descomplica... excelente. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)

O professor da videoaula já faz esse assunto sintetizado pra ocupar menos o tempo [...] de maneira a facilitar a absorção do aluno. (Rafael, 3º ano - noturno)

A forma como o professor ensina às vezes diz muito. [...] Às vezes o professor tá te explicando o assunto e você... matuta, matuta e não consegue entender. Aí você chega em casa, pesquisa no YouTube, numa videoaula, aí você consegue entender mais pela videoaula que pelo professor que falou na sala de aula. (Sirlene, 2º ano – noturno).

eu acho que em videoaula eles usam muito questões do dia-a-dia, então é muito mais fácil você aprender. Porque você vive aquilo, aí ele te dá um exemplo, você já vai fazer o quê? Você vai lembrar de uma vivência sua e você aprende mais rápido. (Amora, 2º ano – noturno)

Os estudantes falam do método do professor e de sua forma de explicar, mas nas entrelinhas é possível identificar o interesse pela pretensa facilidade de memorização que o método docente possa proporcionar, característica claramente explicitada pela Elise “*Quando o professor é engraçado mesmo, fixa rapidão, porque a piadinha fica na mente*”. O Antônio, fala de “mais curtas possíveis”. A amora, de uma explicação “*sintetizada [...] que facilita a absorção do conteúdo*”. Esses indícios nos remetem à ideia de educação bancária, que propõe guardar a informação para depois devolver. Prática criticada por Freire (2005), mas ainda arraigada na cultura escolar.

O segundo aspecto, a potencialidade tecnológica, pode ser desdobrada a partir dos relatos dos estudantes, em três diferentes práticas que visam a adequação do material às necessidades deles, a saber: de buscar e selecionar videoaulas de suas preferências; repetir visualização do material escolhido; e, de mudar o formato ou o suporte para a utilização.

Nas palavras desses estudantes, é preciso “*fixar*”, “*absorver*”, “*entender*” o que o professor fala na sala de aula, e isso nem sempre se consegue, devido à linguagem utilizada pelo professor, por causa da velocidade com que fala, da forma como aborda os conhecimentos e inúmeros outros motivos.

Questões que parecem ser resolvidas ou atenuadas através da seleção de uma aula, dentre muitas disponíveis no formato de vídeo digital, cujo tema e a abordagem sejam compatíveis com suas necessidades ou preferências. Além disso, os recursos tecnológicos permitem ao usuário repetir um trecho de uma explicação ou todo um vídeo, quantas vezes quiser, como foi afirmado nas declarações:

a vídeo aula tem a facilidade de que se você não entendeu, você volta... você não entendeu, você volta de novo. Esse é o lado bom, entendeu. (Tony, 3º ano - matutino)

a vantagem de poder repetir várias vezes a fala, do professor. (Elise, 3º ano – vespertino)

E o mais importante é o que ela falou: a opção de você voltar várias vezes e ouvir. Porque às vezes, por exemplo, em um seminário. Aí a professora fala: “você anote aí o que a pessoa tá falando”. Só que a pessoa fala tão rápido que quando você vai, você não consegue anotar. Se fosse um vídeo você voltaria, você anotaria. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)

A potencialidade tecnológica de manejo de aulas em formato de vídeo, disponível na internet, mais acentuadamente no *Youtube* é o principal aspecto que possibilita o volume de reprodução e compartilhamento entre os estudantes. Mas, não só entre eles, tanto jovens quanto adultos de diferentes lugares do planeta podem ter acesso e reproduzir videoaulas, explorando esses materiais de variadas maneiras e para diferentes fins

Além da possibilidade de repetição, considerado pelos estudantes como importante atributo desse material, outro aspecto comentado por eles foi sobre a capacidade de pesquisar e escolher videoaulas que se compatibilizem com suas

preferências, conforme apresentado nos relatos abaixo. Eles falam sobre detalhes da escolha, como a voz do professor da videoaula. Isso permite estabelecer relação com a cultura dos jogos de computador e videogames nos quais é possível customizar os personagens (avatar); canais esportivos que são selecionados considerando a voz e o estilo do comentarista; ou, os conhecidos aplicativos de mapas com planejamento de rotas (a exemplo do Waze¹) onde é comum se escolher a voz de locução.

A tentativa de fazer relação das videoaulas com artefatos da contemporaneidade, comumente considerados não escolares, tem como propósito manter em evidência que esses jovens estudantes transitam em variados contextos e culturas (Alves, 2017), e pode ser comum para eles estabelecerem essas relações, mesmo que intuitivamente, como proferido nos diálogos:

Com que eu me identifico... que tem a ver comigo, entendeu?
(Pedro, 2º ano - matutino)

A voz também ajuda. Tem vez que eu fico procurando professores com voz que eu me agrada (risos). E, também não gosto de mulher explicando, tem de ser homem, professor homem (risos). É chato a mulher falando. Só tem uma que eu gosto que é de literatura, nossa! Agora, o resto tem que ser homem. A voz masculina me agrada. (Elise, 3º ano - vespertino)

A é a forma dinâmica, a voz, é isso que ela falou. É o explicar do professor, como ele está gesticulando e a voz. (Gabriela, 3º ano – vespertino)

Eu assisti essa videoaula aqui... eu não bati com esse professor aqui, a explicação pra mim não foi boa, eu chego lá, simplesmente vou lá e vejo outro vídeo, entre várias opções e digo: “essa explicação eu entendo”. Se eu não entender também, vou lá, pego outro vídeo, outra pessoa, ou mulher ou homem. (Luís, 1º ano – vespertino)

Eu acho que o professor de videoaula, ele tem um diferencial [...] Quando nós estamos na sala de aula, é uma aula, vamos dizer assim, obrigatória. Você não pode sair daquela aula pra assistir outra aula. Na internet não, você tá vendo aquele professor, mas você tem várias outras opções de outros professores que podem explicar melhor aquele assunto. Então, o professor da internet ele vai buscar te explicar de maneira rápida e eficiente. (Rafael, 3º ano - noturno)

¹ Waze é uma aplicação para dispositivos móveis, baseada na navegação por GPS e que contém informações de usuários e detalhes sobre rotas.

A ideia de procurar e encontrar videoaula adequada aos requisitos individuais é bem clara. Na fala do Pedro, sobre a escolha desse tipo de material, ele diz “*que eu me identifico*”. O Luís, seguindo a mesma lógica do Rafael, fala de escolher entre um leque de opções até encontrar uma explicação que para ele seja boa. Gabriela, chama a atenção para a voz dos professores e Elise manifesta seu desgosto por vozes femininas e preferência pelas masculinas, afirmação que pode suscitar uma discussão sobre a questão de gênero, mas que não cabe ser explorada no âmbito dessa pesquisa, em virtude dos propósitos já delineados.

Há uma perspectiva que se mostra no uso de videoaulas, de personalização, adequação, identificação dos estudantes com as práticas escolares que ficaram claro na discriminação de cada um deles, de preferências pela voz do professor, modo de gesticular, maneira de explicar, dentre outras, que podem evidenciar o envolvimento integral desses jovens, não somente cognitivo, mas que contemplam o corpo, suas sensações e a participação das emoções em suas experiências de aprendizagem, como postulado por Dewey (1978).

Por outro lado, o viés institucional parece ainda permanecer na lógica do ensino padronizado, onde tanto o currículo como a ação do professor apontam para o entendimento de que a prática escolar deve considerar e ser dirigida para uma turma inteira, na homogeneidade do termo “sala de aula”. E, por vezes, ainda desconsidera que “encoberto” pelo rótulo “estudante”, ou “aluno”, há pessoas, repletas de singularidades: desejos, emoções, conhecimentos, experiências e preferências (Alves, 2017).

Como acontece com outros artefatos culturais, as videoaulas foram exploradas e (re)interpretadas a partir das experiências, preferências e necessidades de cada estudante. Nos relatos abaixo, é possível identificar as diferentes estratégias colocadas em curso pelo educando, sinalizando para sua capacidade de autogestão da aprendizagem, denominada autorregulação (Bandura, 1977; Boruchovitch, 2010; Boruchovitch; Almeida & Miranda, 2017), como para o processo criativo e adaptativo desses jovens face às múltiplas demandas e às culturas que integram.

eu vejo a videoaula, vou anotando, vou fazendo anotações de forma que eu possa aprender de forma mais fácil. (Liliane, 1º ano - matutino)

Se você ouviu uma palavra que você não entendeu, vai e pesquisa um sinônimo, ou então o significado daquela palavra, pra você ter conteúdo pra poder aprender. (Tony, 3º ano matutino)

Eu costumo pegar o que o professor está explicando na videoaula e começar a escrever, escrever e eu escrevo... rasgo umas três folhas do caderno e escrevo umas três vezes o texto. Não tô nem aí. Porque é um jeito de eu conseguir fixar. (Elise, 3º ano - vespertino)

eu gosto também de baixar e colocar pra eu ir escutando com um fone de ouvido. Que faz como que uma voz em sua cabeça... várias, várias, várias vezes. Eu não vou decorar, mas me ajuda no momento. Aprender... aprender é difícil. (Adriena, 1º ano - vespertino)

Se fizermos o exercício de retirar o prefixo “video” onde aparece “videoaula”, nos trechos acima, certamente iremos ler as falas dos estudantes e considerar que estão se referindo a aulas em um formato típico, com professor e estudantes reunidos fisicamente em uma sala de aula. A dúvida, provavelmente iria aparecer nas palavras de Adriena ao mencionar o termo “baixar”.

O que queremos chamar a atenção, com esse exercício é para a hipótese que se fortalece a partir da interpretação desses trechos de fala, de que uma videoaula é assumida por esses jovens, como se fosse uma aula tradicional, nos mesmos moldes e funcionamento, onde o professor fala e os estudantes escutam. A diferença estaria nas potencialidades tecnológicas, já citadas, que aparece na estratégia desenvolvida por Adriena, mas também utilizada quando gravam em sala de aula, as explicações dos professores em seus smartphones ou celulares.

O que nos faz fortalecer a hipótese supracitada são as estratégias que os estudantes afirmam utilizar com as videoaulas, que não diferem basicamente em nada das comumente utilizadas nos encontros presenciais de sala de aula, inclusive se compatibilizando com os mesmos e já (re)conhecidos objetivos: provas e notas, como fica evidente nas seguintes exposições:

na hora da aula, você tá ali, ó, conversando aí chega a prova e você... esqueceu o assunto, aí chega na videoaula rapidinho aprende. (Rafael, 3º ano – noturno)

Agente vai lá, corre atrás das videoaulas, porquê? Porque a gente tem pontos pra tirar e a gente precisa, a gente tem uma meta no final do ano, pra passar de série. (Aldenira, 2ºano – noturno)

Aprende ali no interesse de você tirar nota. (Rafael, 3º ano – noturno)

Você vê rapidinho, já decorou ali, mais ou menos. (Aldenira, 2ºano – noturno).

O foco na prova e nas notas pode servir como constatação de que a simples mudança de estratégia, método ou recurso no contexto das práticas escolares - como as experiências com videoaulas dos estudantes - não modifica as crenças e concepções que subjazem as ações desses sujeitos (Pischetola & Miranda, 2019b).

Uma vez apresentado as questões em torno das experiências com as videoaulas, se faz necessário, por motivo de justiça e coerência à perspectiva teórica e metodológica dessa pesquisa, explicitar o posicionamento de alguns estudantes que contrariando a maioria investigada, não gostam ou não fazem uso costumeiro de videoaulas, estabelecendo em suas experiências, relações diferentes das já apresentadas, como aparece nos relatos abaixo.

Eu não consigo ver videoaula. Quando eu entro no YouTube procurando por “conversão”. Aí eu vejo um vídeo lá engraçado e eu... (risos) disperso e vou ver outra coisa (Adrian, 1º ano - vespertino).

tipo eu, não consigo muito focar no YouTube, numa videoaula, o quanto eu foco com um professor, eu perguntando e ele explicando o que eu não entendo. (Andreia, 3º ano - vespertino)

Não, eu assim... com vídeos não... pesquisando em sites, lendo, aí sim. Mas, vídeo não. (Andreia, 3º ano - vespertino)

Eu tenho preguiça de pesquisar videoaula no YouTube. Eu tenho preguiça! Quando eu olho assim, uma videoaula, tá lá 13 minutos. Eu... “gente, isso tudo?! Não quero nem vê. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)

As afirmações desses estudantes “*eu não consigo*”, “*eu tenho preguiça*”, denotam o aspecto singular que as videoaulas assumem para cada jovem. Fato que pode ser resultante do encontro das características individuais desses sujeitos com os elementos qualitativos envolvidos em suas experiências, assim retirando da videoaula o atributo genérico de boa ou ruim, adequada ou inadequada. Isso irá variar de sujeito para sujeito e será sempre influenciado pelo contexto da

experiência: a própria videoaula, o sentido atribuído à mesma, o objetivo, a estratégia de utilização e até mesmo o ambiente onde a experiência acontece.

As considerações feitas por esses poucos jovens, chamam a atenção para aspectos que aparecem em abordagens sobre a utilização da internet como instância educativa a exemplo da dispersão, efeito muito comentado por usuários da rede (Vázquez, 2014), e a necessidade de interação, nesse caso, com o professor da videoaula. De todo modo, tal fator acaba por enfraquecer a ideia de generalização sobre a utilização de videoaulas por esses estudantes, e, ao mesmo tempo, fortalecem o entendimento de que não se deve assumir juventude como conceito homogeneizante, como já fora abordado.

4.2.2

Concepções de aprendizagem

Fez parte da estratégia de diálogo com os estudantes questioná-los diretamente sobre o entendimento que tinham sobre a aprendizagem. Mas, esse entendimento expresso racional e conscientemente por eles com o intuito de responder a uma indagação, como apresentado abaixo, não foi tomado como resposta literal e definitiva sobre suas concepções, apenas constituindo como informação importante que será analisada conjuntamente com outras tantas ideias explicitadas em meio aos relatos dos participantes.

Analisando as respostas foi possível identificar que na tentativa de conceituar aprendizagem, os estudantes empregaram expressões que estabeleciam relação com algumas ideias, aqui denominadas de “predominantes”; após análise, essas ideias foram classificadas e organizadas em quatro grupos, conforme apresentado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3 – Classificação das respostas dadas pelos estudantes à pergunta “O que é aprender?”

Ideia predominante	Respostas dos estudantes
Conhecimentos novos	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender é conhecer sobre novos assuntos que pra gente são desconhecidos. (Mariana 2º ano - matutino) ✓ Obter conhecimento de determinado assunto (Liliane, 3º ano - matutino) ✓ Aprender é ter conhecimento e conhecer algo que você não sabia. (Pedro, 2º ano – matutino) ✓ Buscar coisas novas ou desconhecidas para você e adquirir tal conhecimento para alguma coisa (Isabel, 1º ano – matutino) ✓ Adquirir o conhecimento do desconhecido, ou seja, do que é novo para mim (Fernanda, 1º ano – matutino) ✓ Aprender é adquirir conhecimento sobre algo (Maria Paula, 3º ano - vespertino) ✓ Aprender é ter novos conhecimentos (Adriana, 1º ano - vespertino) ✓ Conhecimento e descoberta (Aldenira, 2º ano - noturno) ✓ Adquirir conhecimento (Sirlene, 2º ano – noturno) ✓ Aprender é a soma do conhecimento acrescentado com o que você já sabe com o que está aprendendo. (Tony, 3º ano - matutino)
Memorização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ É o habito de não esquecer um ensinamento e leva-lo para a vida. (Luísa, 2º ano - matutino) ✓ A fixação de algo em sua mente (Luís, 1º ano - vespertino)
Conhecimento vinculado à prática	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Obter conhecimento e conseguir colocar em prática, com base nas habilidades de cada um. O aprendizado vem a partir da prática. (Alice, 2º ano – matutino) ✓ [...] com a prática de você ir usando a matemática, você vai aprender. Você tá aprendendo na escola e você tá aprendendo lá fora também. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)
Conhecimento e socialização	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprender é uma forma de ter conhecimento e de socializar melhor (Marcus, 2º ano - vespertino) ✓ Aprender é ter novos conhecimentos sobre algo e conseguir passar isso para outras pessoas também. A partir do momento que você consegue passar a informação você realmente aprendeu. (Elise, 3º ano – vespertino) ✓ Aprender é o modo de socializarmos, compartilhar ideias e também produzir conhecimento sobre o mundo, o que nele há e conhecimento de nós mesmos e compartilhá-lo. (Adrian, 1º ano – vespertino)

Fonte: Dados da Pesquisa (2019)

Dessa forma, muito do que foi falado pelos estudantes, sobre suas características individuais, aspectos ligados à afetividade, suas relações com o conhecimento, esforço, dedicação, dentre outros elementos que emergiram dos relatos de suas experiências, são tratados como matéria prima para a composição do quadro interpretativo da concepção de aprendizagem por esses sujeitos.

A primeira ideia expressa pelos estudantes e bem aceita pelo grupo, é a de que aprender é obter novos conhecimentos. Aprender é guardar na memória,

memorizar, não esquecer um ensinamento, essa é a segunda ideia, expressa por Luísa e Luís. A terceira diz respeito ao vínculo do conhecimento com a prática, como afirma Alice “*O aprendizado vem com a prática*”. A quarta ideia relaciona aprender com socializar, como expresso por Marcus, Elise e Adrian.

Essas ideias podem ser associadas a duas concepções, como também construídas por Freire (2005): uma concepção quantitativa, caracterizada pela ação de adquirir e acumular, assumindo conhecimento como um bem ou produto - por isso o papel importante da memorização -; e a outra, a qualitativa, baseada na experiência com o conhecimento, na qual o foco não seria o conhecimento em si, mas sim o sentido e significado atribuído tanto na relação com o outro (socialização) quanto com o mundo.

Com base no pressuposto de que a ideia em torno do ato de aprender é fortemente vinculada à de conhecer, partiremos de algumas crenças e opiniões dos estudantes, abordando questões epistemológicas, visto que compreender as bases sobre as quais se assenta a ideia de conhecimento deles contribui sobremaneira para o entendimento que os estudantes têm sobre aprendizagem.

4.2.2.1

O conhecimento como produto adquirido de forma passiva

O diálogo com os estudantes partícipes dessa pesquisa, possibilitou constatar as crenças que estes possuem sobre a origem e natureza e do conhecimento. Não há um consenso entre eles sobre esses assuntos e em determinados aspectos as informações que compartilharam revelaram algumas contradições.

Sobre a origem do conhecimento, ao menos duas formas de concebê-la ficaram evidenciadas nas falas apresentadas abaixo: a primeira pode ser relacionada à ideia inatista de Platão (Marcondes, 2007), de um conhecimento *a priori* ou pré-disposição para um conhecimento específico, geneticamente determinado (Pino, 2004), independente do contato ou experiência anterior do sujeito, como presente na corrente racionalista (Dutra, 2002). Tal evidência foi demarcada pelo uso de termos como “dom”, “aptidão”, “vocação”, “tendência”, entre outros que sugerem o ato de conhecer passivo, desvinculado de uma ação intencional e consciente.

É sério, é sério, tem pessoas que nascem, que tem facilidade em determinadas coisas. Já nasceram assim (Rafael, 3º ano - noturno).

acho que tem outra palavra que vai explicar bem isso, que eu acredito muito em “tendência”. Cada pessoa tende para alguma coisa. Mesmo se ausentando da criação, ela tende para alguma coisa. Isso vai muito da própria pessoa e vem da própria natureza. Desde quando a pessoa nasce, ela já tem aptidão, já tem tendência para alguma coisa (Rafael, 3º ano - noturno).

É porque o dom na verdade ela já nasce (Amora, 2º ano - noturno).

um médico ele já nasce com aquilo de dom, de saber lidar com pessoas, de saber conversar. Ela não adquire, assim, de uma hora pra outra. [...] O dom você acaba descobrindo com o tempo (Amora, 2º ano - noturno)

A partir do momento que você tem a vocação. Ou seja, você tem tendência pra aquilo, ou seja, ao longo do tempo você só vai aperfeiçoando aquilo naturalmente (Rafael, 3º ano - noturno).

as vezes você não tem vocação pra aquilo, simplesmente isso. Igual eu tenho dificuldade extrema em exatas e mesmo que eu às vezes me esforço para aprender uma coisa é bem mais difícil do que certas pessoas que já tem, digamos, uma vocação (Rafael, 3º ano - noturno).

Eu mesmo, com toda força de vontade do mundo, não consigo aprender matemática. Desde que eu me conheço por gente (Adriana, 1º ano – vespertino)

Através de termos diferentes, empregados com o mesmo sentido, alguns estudantes defendem a ideia de que certas pessoas nasceriam com “*facilidade em determinadas coisas*”. A perspectiva genética fica subentendida quando se relaciona essa suposta facilidade à “*natureza*” ou quando se declara “*já nasce assim*”.

Esses jovens não afirmam que as pessoas já nascem sabendo, e sim que alguns indivíduos nasceram com uma inclinação “*para determinada coisa*”, como afirma o Rafael e a Amora, inclusive vão relacionando esse fato com descoberta e aperfeiçoamento, ideia esta que se assemelha à doutrina da reminiscência, formulada por Platão que serve como justificativa para a hipótese inatista. “Há um conhecimento inato, e é este conhecimento inato que serve de ponto de partida para todo o processo de conhecimento (Marcondes, 2007, p. 59).

Esse tipo de crença, típica do senso comum, pode contribuir com a construção de algumas hipóteses sobre a relação dos estudantes com o conhecimento curricular, ainda que a maioria das afirmações seja genérica, sem contemplar um conhecimento específico e escolar, há trechos em que “exatas”¹ e matemática são citadas e serve como exemplo de que acreditam em conhecimento apriorístico. Como explicitado por Rafael, ao falar dele mesmo e de sua “*dificuldade extrema com exatas*”, e, Adriana que diz “*não conseguir aprender*”.

O perigo é que assumir a ideia inatista, requer a aceitação *a priori* de que uns terão dificuldades de aprender e outros facilidade, mesmo sem se estabelecer relação com o objeto a ser apreendido. Fato que pode influenciar a forma de conceber aprendizagem, enfraquecendo sua potencialidade. Porque ao partir desse princípio algumas pessoas com aptidão para matemática, por exemplo, aprenderão sem o menor esforço, enquanto outras, mesmo com muito esforço, terão grandes e permanentes dificuldades, como afirma Adriana. Hipótese dessa condição ser uma característica genética e não algo adquirido.

Além do inatismo, outra hipótese que aflorou envolvendo o papel da genética, foi o de Quociente de Inteligência (QI), como expressa por Elise, que fez uma curiosa relação com a ideia de “múltiplas inteligências”, propostas por Gardner (1995).

Eu acredito que cada um tem um QI diferente. Não adianta falar que cada um tem a capacidade de aprendizagem. Não tem. Não tem. Não tem. É aquela questão da inteligência lá. As várias... as múltiplas inteligências. Não tem como todo mundo aprender (Elise, 3º ano – vespertino)

Nesse entendimento, a pessoa pode nascer com um suposto “nível de inteligência”, o QI, que determinaria sua capacidade de aprendizagem. Historicamente, a ideia de QI teve origem no início do século passado (1904), capitaneada pelo psicólogo francês Alfred Binet, que propôs um teste para verificar o nível de inteligência de crianças. O referido teste envolvia aspectos relacionados à memória e atenção, e, deu origem ao cálculo de Quociente de Inteligência (QI).

¹ Termo comumente atribuído ao conjunto de componentes curriculares que contempla a matemática e as ciências da natureza: física, química e biologia.

Para chegar ao cálculo, crianças e adultos eram submetidos a uma bateria de tarefas com crescente complexidade, classificando-os a partir de seus resultados, em supostos níveis cognitivos. O estudo de Machado (2010) direciona que fora usado até para identificar indivíduos em aptos e inaptos para determinados fins, como ingenuamente fizeram alguns desses estudantes.

Machado (2010) explicita que o QI foi amplamente utilizado na França e nos Estados Unidos, e posteriormente criticado ao se constatar a fragilidade e equívoco nas metodologias e concepções adotadas; na contemporaneidade - implicando nas ciências sociais - a ideia de determinação genética na relação sujeito-conhecimento é fortemente desacreditada.

Talvez, em virtude da complexidade do ato de conhecer, ou pela falta de clareza e entendimento de como este se manifesta, há no senso comum uma inclinação das pessoas em atribuir o título de vocação ou dom a determinado saber que é demonstrado por alguém e cuja origem seja desconhecida. Assim, se observa esse fato na manifestação de habilidades de cálculos mentais de matemática, ou, como no exemplo de Amora que interpreta como “*dom*” a destreza de comunicação do médico com seus pacientes.

O segundo entendimento demonstrado pelos estudantes sugere o conhecimento como tendo origem social e histórica e, por conseguinte, dependente da ação de um mediador. Em suas falas, o ato de conhecer acontece sempre por intermédio de alguém, a exemplo do professor, do pai e da mãe, enfim, através de mediação. Mesmo sem utilizar a palavra “mediação” identificam com clareza que há um agente entre eles e o objeto que se faz conhecer. Essas ideias dos estudantes em relação ao conhecimento são discutidas com base nos trechos que seguem:

Os professores nas universidades ou outros tipos de trabalhos também, aprendem com alguma pessoa e querendo ou não passa pra gente como uma forma de aprendizado. (Emanuelle, 3º ano – matutino)

Fora da escola a gente tem um conhecimento chamado pai e mãe. Seu pai e sua mãe te ensina. (Marta, 2º ano vespertino)

é o modo de passar o conhecimento. Se a pessoa te passa um conhecimento [...] como é que você vai adquirir o conhecimento? Pra você adquirir o conhecimento tem que ser uma pessoa que sabe realmente passar o conhecimento. (Aldenira, 2º ano - noturno)

Você só adquire conhecimento a partir do momento que você vai buscar, saber sobre algo. (Amora, 2º ano - Noturno)

A mesma coisa quando um professor chega na sala de aula e te explica algo. [...] ele tá te dizendo e tá te passando o conhecimento da... um exemplo: um assunto de português. Aí a professora chega vai te passar o português, você vai ter o conhecimento por quê? Porque ela chegou ali e passou o conhecimento sobre português. (Sirlene, 2º ano - noturno)

Esses trechos contemplam algumas impressões importantes. Para além da ideia do conhecimento como sócio-histórico e mediado, entendimento mais amplo que é sustentado nas diversas falas, há também indícios de crença sobre sua natureza, que são reiterados em outros diálogos.

Nas palavras de Emanuelle *“aprendem com alguma pessoa”*; Marta: *“um conhecimento chamado pai e mãe”*; Aldenira *“pra você adquirir o conhecimento tem que ser uma pessoa [...]”*; e, também de Sirlene *“você vai ter o conhecimento por quê? Porque ela chegou ali e passou o conhecimento”*; tais argumentos deixam evidentes, além do papel da mediação, a perspectiva de conhecimento que se mostra tanto social, como também histórico.

O sentido social vem do pressuposto de acontece entre pares, no coletivo, isso é, desde muito cedo as crianças guardarão na memória as experiências com o ato de conhecer conduzidas por outras pessoas, geralmente a mãe, o pai ou outros membros da família, e, na sequência, possivelmente os professores. É do outro, que deriva as primeiras mediações e a apresentação do mundo material e simbólico. (La Taille, 2019) E, nesse sentido, a presença e a figura dos pais, exercem uma forte influência, como expressada na fala de Marta.

A perspectiva histórica, deriva do fato de que o mundo que paulatinamente é dado a ser conhecido, já existia desde o nascimento de cada ser, isso denota que o ato de conhecer está indubitavelmente atrelado às construções históricas, pois muito do que é apropriado por cada indivíduo foi socialmente e historicamente produzido (Neves & Damiani, 2006). Isso aparece com clareza no exemplo apresentado por Emanuelle ao dizer que seus professores, na universidade também aprenderam com outras pessoas. Essa natureza histórica, quando não criticamente trabalhada pela escola, pode gerar o entendimento de que todo conhecimento já está dado, não

sendo mais possível construí-lo ou modificá-lo, somente reproduzi-lo (Lopes, 1999; Moreira & Candau, 2007).

Quando o foco se desloca para a natureza do conhecimento, a análise de algumas falas permitiu levantar a hipótese de que o conhecimento seja entendido como algo externo ao sujeito, uma espécie de produto imaterial que se pode adquirir ou tomar posse (Machado, 2011), algo transferível, que se move, se assemelhando à ideia de informação, como “coisa” (Xavier & Costa, 2010). Perspectiva, que apesar de diferente da inatista, observada nos primeiros diálogos, conserva ainda o entendimento de passividade do sujeito que conhece.

As expressões “passar” e “adquirir”, como empregadas por Aldenira, Amora e Sirlene, são costumeiramente utilizadas em referência ao conhecimento, tanto em diálogos informais na vida cotidiana, quanto em ambientes escolares e acadêmicos, reconhecidos como espaços privilegiados de aprendizagem e produção de conhecimento. Concepção ainda hegemônica em muitos desses espaços, como afirmam Moyses, Geraldi & Collares (2002), onde se

enxerga o conhecimento como um objeto a ser desvelado, externo ao sujeito que busca conhecer e, portanto, dele independente. O conhecimento é concebido como um objeto que circula entre as pessoas, autonomamente, e que pode ser transmitido de um a outro, permanecendo inalterado, não importa em que mãos e mentes repouse. (Moyes, Geraldi & Collares, 2002, p. 93)

Essa forma de enxergar o conhecimento contribui com uma ideia de hierarquia em que somente os mais conhecedores estão habilitados a transmitir aos menos conhecedores, como se os primeiros detivessem para si esse controle e os demais dependessem destes. Entendimento que se evidencia na fala de Marta ao se referir aos pais como fonte de conhecimento, e, na de Sirlene, ao dizer “*você vai ter o conhecimento por quê? Porque ela chegou ali e passou o conhecimento sobre português.*” Ideia semelhante é manifestada no trecho abaixo.

Eu falei assim: é onde o docente apresenta [...] todo o conteúdo aprendido por superiores, para os discentes. [...] Então, a gente sempre tem esse elo de que sempre vem alguém lá de cima, que vai vim, que vai apresentar à gente algo e a gente vai aprender, de uma forma ou de outra. (Emanuelle, 3º ano - matutino)

O entendimento de conhecimento como produto que é transmitido verticalmente está bem claro, inclusive, quando se refere aos professores, diz que estes aprenderam de superiores e agora apresentam para eles, os discentes, portanto, o que fortalece o entendimento de hierarquia, em que o conhecimento vem através de “alguém lá de cima”, transmitido por uma autoridade (Chaleta, 2018).

Assim, as verbalizações dos estudantes sobre suas experiências nas relações com o conhecimento, possibilitaram identificar alguns detalhes e crenças epistemológicas que serviram como parâmetros indicadores na elaboração das concepções de aprendizagem desses sujeitos, conforme será abordado no próximo tópico.

4.2.2.2

Os múltiplos elementos envolvidos na aprendizagem

De posse de vários indícios sobre as crenças epistemológicas dos estudantes, a tarefa que se sucedeu, fazendo jus à perspectiva metodológica da fenomenografia, foi a de suscitar, mediante diálogo dos estudantes, os elementos que fossem significativos para eles no contexto de suas experiências de aprendizagem. Disso, resultou um conjunto de elementos e aspectos indicados como envolvidos na aprendizagem - conforme relatos - que serão analisados em suas interrelações, contribuindo para uma melhor interpretação de como esses jovens compreendem esse processo.

o jovem hoje que fala que não estuda por falta de recurso. Hoje... é uma coisa inusitada falar isso, porque hoje a gente tem no nosso próprio celular, você tem o Youtube, você acessa, você está estudando. (Tony, 3º ano - matutino)

Método de ensino, o espaço, o local de aprendizagem, o meio de aprendizagem, ou seja, aquelas pessoas pelo qual você está aprendendo, em conjunção ou não. E, você né? Isso tudo interfere. E a pessoa própria. (Rafael, 3º ano - noturno)

A gente.... final de semana, chega na escola... “Amiga aconteceu isso! Nossa senhora, amiga aconteceu isso, isso e aquilo.” A professora entrou na sala e o babado tá comendo solto e ninguém

está prestando a atenção. WhatsApp comendo solto. (Aldenira, 2º ano – noturno)

E também, depende do professor que está explicando. Tem professor que prende sua atenção na hora da explicação. Tem uns professores, mas não são todos os professores. Isso acontece muito. (Sirlene, 2º ano – noturno)

Dizer que depende muito da própria pessoa, vem muito da atenção, também e disposição. Pois, quem tá disposto a querer algo novo fica atento ao que está ouvindo, ao que se está falando, ao que está escrevendo. (Amora, 2º ano – noturno)

As vezes o tratamento em casa, interfere muito no mundo lá fora. Igual eu falei no começo, que o conhecimento depende da família. Por exemplo, Ana Roberta falou, a mãe dela interferiu bastante nela. Não ajudava ela, essas coisas assim. E, pode chegar na casa de Iasmim e a mãe dela ajudar ela. Uma suposição. (Amora, 2º ano – noturno)

Eu acho que a gente pode colocar outro exemplo aqui. Por exemplo, alguém que mora na zona rural e não tem condições de chegar na escola. Seria um exemplo, mais... (Rafael, 3º ano - noturno)

Foram muitos os elementos que apareceram nos diálogos com esses jovens. E, por isso se torna difícil abordá-los igualmente com a mesma profundidade, assim posto, daremos ênfase a alguns elementos em detrimento de outros, respeitando o nível de atenção e importância que foi manifestado pelos sujeitos pesquisados.

Nas respostas dos estudantes sobre o que eles consideram que interfere na aprendizagem, são extraídos ao menos oito aspectos apontados por eles e que estão presentes nesses trechos das falas: i) os recursos de suporte para estudo (Tony); ii) o método de ensino (Rafael); iii) o ambiente, tanto material quanto social (Rafael); iv) o próprio sujeito aprendente (Rafael e Amora; v) a concentração (Amora); vi) a performance do professor (Sirlene); vii) a família (Amora); e, viii) condições socioeconômicas (Rafael).

Além desses aspectos, outros emergiram durante os diálogos e para efeito didático foram reorganizados em cinco grupos. São eles: i) o sujeito aprendente e suas características individuais; ii) a motivação; iii) questões emocionais; iv) o ambiente; e, v) a mediação. Optou-se por colocar o sujeito aprendente como o primeiro a ser abordado, por considerar a complexidade em torno deste e também por assumir que é o estudante o protagonista de sua própria aprendizagem.

i) O sujeito aprendente e suas características individuais

No grupo das características individuais, os estudantes demonstram reconhecer que cada um tem suas particularidades, gosto, preferência, interesse, dedicação, saberes, conhecimentos, dentre outros aspectos particulares. E consideram que isso influencia na forma como cada jovem do Ensino Médio se relaciona com o conhecimento escolar e suas aprendizagens, conforme aparece nos relatos abaixo.

Porque nem sempre o que é fácil pra mim é fácil pra ela. Então vai ter a habilidade de cada um. Talvez eu tenha mais facilidade em matemática e ela tenha mais facilidade em Língua Portuguesa. (Emanuelle, 3º ano - matutino)

Assim, porque é tudo questão da forma como a pessoa aprende, entendeu? Porque... cada um tem uma forma de aprender. (Caio, 3º ano – matutino)

Então pra mim, eu mesmo não tenho facilidade com inglês, não tenho facilidade nenhuma com o inglês. (Alice, 2º ano – matutino)

Tem essa questão também das inteligências né? Alguns são bons em uma área outros em outra. (Elise, 3º ano - vespertino)

Eu sou apaixonada por história, então eu tenho uma atenção maior, um interesse maior naquela matéria. Por exemplo, se for matemática ele tiver explicando lá, eu não consigo entender o que ele está explicando, mas se for história eu consigo entender. Porque eu gosto de história e não gosto de matemática. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)

Eu amo inglês. Pra mim inglês é... sei lá. Aí, por que inglês? Porque inglês eu tenho mais facilidade, porque eu escuto as músicas e interesse mais em inglês e tal [...] (Marcus, 2º ano – Vespertino)

A atenção que daremos aqui não é somente sobre os argumentos apresentados por alguns, na tentativa de justificar suas particularidades, todavia, analisar sobre o foco recai no reconhecimento de que as possuem, como gosto, facilidade ou dificuldade com determinados componentes curriculares, conforme declarado por Emanuelle, Alice e Marcus. Tais proposições ratifica a influência na relação com

as aprendizagens curriculares, e evidencia uma ideia de sujeito ativo e não passivo nesse processo, uma vez que a aprendizagem de cada um é afetada pelas características individuais (Illeris, 2013; Luria, 2018).

As particularidades de cada um, quando relatadas mais detalhadamente, transparecem a sua gênese e demonstra que o estudante se reconhece como sujeito sócio-histórico, assumindo suas características não biológicas, como habilidade, gosto, e pré-disposição para determinadas aprendizagens (comumente referidas por eles como facilidade), como derivadas das experiências que se acumulam das relações com o contexto social em que esteve inserido. Ou seja, acredita-se que tais diferenças são construídas a partir de sua história de vida, como descrito nos próximos relatos.

Do mesmo jeito que eu nasci, da mesma forma todo mundo aqui nasceu. As potencialidades que foram incentivadas poderiam ser da mesma forma. Eu não acredito que... exemplo: claro que a criação de cada um foi diferente e o incentivo foi diferente. Só que o que acontece é que eu acredito que cada criança, que o aprendizado vem desde lá da infância. Tanto que hoje aqui, todo mundo, ninguém consegue estudar sem os reflexos anteriores, lá de pequenininho mesmo. (Alice, 2º ano - matutino)

Inglês! Desde pequenininha, desde que eu me entendo por gente eu sempre tive a influência do inglês. Tipo, meu pai escutava muita música em inglês e tipo... aí eu ia pro Rio de Janeiro, aí eu ia por Rock in Rio, sabe, com meu pai que ele me levava. E, eu ficava, sabe, gostando, tinha interesse. Aí eu mudei pra cá. Aí, quando eu voltei pra cá, aí o meu interesse não é pelo professor, mas pela matéria, porque eu gosto da matéria. (Adrian, 1º ano – vespertino)

desde pequenininha, é... vamos dizer assim, dos cinco anos, eu entrei na escola. Meus pais são professores, minha mãe de matemática, meu pai de português. De acordo com meu crescimento, eu vou adquirindo conhecimento, de acordo eu vou crescendo. Meu pai vai me ensinando os modelos na matemática. Então pode ser diferente das outras pessoas, porque as outras pessoas podem não ter as mesmas coisas, o mesmo acesso que eu tenho em casa, de aprender do que eles... podem não ter. (Aldenira, 2º ano - noturno)

O reconhecimento de que tratam esses estudantes, de suas diferenças, não se refere unicamente à perspectiva cognitiva, sobre a dificuldade ou facilidade em aprender, ou sobre suas potencialidades. Antes de tudo é um reconhecimento do

sujeito como indivíduo. Falam do processo de individuação (Martuccelli & Singly, 2012), do que os torna diferentes, um do outro. As experiências que vivenciam ao longo do tempo, inclusive, contemplando questões sociais - como o fato de ter mãe e pai professores - e o que isso pode implicar, como verificado na resposta de Aldenira. Também, há uma negativa quando a possibilidade de diferença na ausência da experiência, das relações sociais e com a cultura, como fez Alice.

“Ninguém consegue estudar sem os reflexos anteriores, lá de pequenininho mesmo”. Essa afirmativa da Alice, traduz o entendimento de que a aprendizagem humana envolve visceralmente o sujeito em sua dimensão histórica. Cada estudante teve um repertório de vivências que contribuiu em sua constituição e que o torna diferente dos outros estudantes. Por isso “cada um tem uma forma de aprender” (Caio).

A participação da família, como aparece nos relatos de Adrian e Aldenira, além de importante, marca de forma duradoura a trajetória de cada estudante, quer seja pelo valor e significado das aprendizagens na infância, conduzidas principalmente pela mãe, pai ou outros adultos, quer seja pelo acompanhamento, incentivo e/ou cobrança ao qual se submetem diante da necessidade de aprovação, social (da família, escola, colegas e amigos) e sua auto aprovação. Isso fica evidente em alguns trechos dos diálogos.

Minha mãe me incentiva a estudar. (Pedro, 2º ano - matutino)

minha mãe me ensinou matemática como algo extremamente divertido. Hoje, por isso que eu tenho essa afinidade com matemática. Quando eu era pequena, minha mãe me ensinava matemática com um entusiasmo, assim... Meu Deus do céu! Minha vida é matemática, divertido. Brincava comigo, fazia jogo, não sei o quê. (Alice, 2º ano – matutino)

minha mãe sempre fala assim: “Ave Maria, mas matemática é muito difícil”. Aí, fica um negócio na cabeça... “Eu não vou aprender matemática, porque é difícil”. (Aldenira, 2º ano - noturno)

Chego em casa, minha mãe fala bem assim: “[...] me fala de tal cálculo”. Lá vai eu explicar pra minha mãe. “Menina, mas você é burra menina. Você não sabe nada”. Gente, aquilo tira a minha autoestima todinha. Eu já perco o foco e o interesse todinho de saber aquilo ali. Já, pra mim basta. Não quero mais. (Aldenira, 2º ano - noturno)

Chamamos a atenção aqui, para a participação da mãe: ora incentivando, ora ensinando ou cobrando; é ela que aparece na maioria dos relatos e que assume a responsabilidade de acompanhar o estudo dos filhos. Situação esta que se associa com a verificação do desconhecimento por parte dos filhos, de informações sobre os pais, a exemplo do nível de escolarização, como já fora identificado no capítulo anterior e que aponta para uma questão importante, social e de gênero, mas que não será discutida no âmbito desse trabalho.

Os discursos dos estudantes não só evidenciam o entendimento de aprendizagem como uma experiência singular, acontecendo de forma diferente em cada indivíduo, como também, deixam claro que se assumem como sujeitos singulares, ao destacarem vários elementos relacionados às suas identidades, ideia de autoconceito (Boruchovitch; Almeida & Miranda, 2017). Para esses autores “este constructo relaciona-se com a forma como o sujeito se percebe, centrando-se em diferentes dimensões descritivas e avaliativas do próprio sujeito. [...] como por exemplo, acadêmico, físico, intelectual ou relacional.” (p. 42).

Assim, a perspectiva que fora apresentada com base nos relatos, contraria a lógica e a tradição do ensino escolar que por vezes planifica seu currículo e suas práticas ao desconsiderar os estudantes como portadores de individualidades, tratando-os, muitas das vezes, como massa homogênea de “alunos”: sem história e identidade. Situação que não deve ser assumida como generalizada, pois, em pesquisa junto a escolas do Ensino Médio no Rio de Janeiro, Mesquita (2017) identificou em alguns casos que,

a interação dos professores com os alunos é marcada pelo reconhecimento das características individuais dos jovens, de suas experiências e do contexto em que vivem. Estes professores têm consciência de quem são seus alunos e utilizam estas informações para se relacionar com eles. (Mesquita, 2017, p. 160)

Ainda, tratando o gosto do estudante como uma característica individual, esse pode ser considerado como fator importante para a aprendizagem, funcionando como uma espécie de motivação, como apresentado por Isabel.

Pra mim também está ligado a você gostar e dar um grau de importância pra aquilo. Porque... **Alice**, ela disse que ela tem dificuldade com filosofia. Mas ela também não gosta da filosofia. Então eu acho que se a pessoa gostasse mais ela não fosse tão bem, ela ia procurar várias e várias maneiras pra tentar entender aquilo. (Isabel, 1º ano – matutino. Grifo nosso)

Eu já tive vários professores de diferentes formas de explicar e de mesmo assim eu continuei gostando, não por conta de ser do professor. [...] Ah! entrou professor novo. Ah! Tá, o professor não tem... não faz isso, não faz aquilo, mas mesmo assim eu continuava me interessando porque era aquilo que eu gosto... (Marcus, 2º ano – vespertino)

No primeiro relato, Isabel, explica como o fato de gostar de um componente curricular aumenta a possibilidade de entendimento deste. De forma simples e objetiva a estudante faz coerente relação entre gostar e aprender, evocando a ideia de motivação, mesmo sem utilizar esse termo. Nos dois trechos das falas acima, o gostar está relacionado com o interesse e esse, por sua vez, motivaria a busca por experiências e a consequente aprendizagem. Entretanto, principalmente levando em conta a qualidade e quantidade de declarações sobre o papel do querer, vontade e interesse, no contexto da aprendizagem, iremos abordar esses elementos como motivação.

ii) A motivação

A motivação é considerada por Cavenaghi & Bzuneck (2009), como aspecto importante, sendo responsável pela qualidade e intensidade do envolvimento do sujeito em suas aprendizagens, logo “a motivação é responsável pelo porquê das pessoas decidirem fazer alguma coisa” (Cavenaghi & Bzuneck, 2009, p. 1479). Nos relatos dos estudantes, o interesse, o querer, como eles verbalizam, é apontado como muito importante para a aprendizagem, como um elemento motivador.

na questão do aprendizado, também tem a questão do querer da pessoa, porque não adianta nada você ter um pai ou uma mãe que chega e lhe incentiva, mas você não está nem aí! “É aquilo que você faz com as mãos e esparrama com os pés” (Tony, 3º ano - matutino)

porque se você não tiver a vontade mesmo de querer aprender ou um incentivo, ou... não sei a palavra certa de usar, mas, eu acho

que não é o mesmo, porque eu posso conhecer e não ter a mínima vontade de querer aprofundar no assunto. (Mariana, 2º ano – matutino)

Então, acho que tem o foco mesmo da pessoa, no aprender, no aprender e pronto. (Allana, 2º ano – matutino)

Eu me interessei, eu não deixei uma tv, um Instagram... eu não passei uma tarde toda no Instagram, eu não passei a tarde toda dormindo, não passei uma tarde toda procrastinando, eu peguei aquilo e eu estudei. Eu falei “eu tenho de aprender isso aqui pra tirar uma nota boa”. Estudei, tirei umas notas... maiores que eu já tinha tirado no ano passado e nesse ano. Por que? Porque eu me interessei por estudar, eu obtive conhecimento. (Pedro, 2º ano – matutino)

Sim, porque se a pessoa não se interessar, como é que ela vai poder adquirir um conhecimento (Aldenira, 2º ano - noturno)

Uma pessoa interessada ela é mil vezes mais fácil de se aprender algo. Porque ela está interessada, ela está entretida com aquilo. [...] A questão de se interessar. Dependendo do que ela viu ela vai criar um interesse naquilo e vai atrás pra descobrir mais, saber como que é, como funciona. (Amora, 2º ano – noturno)

Nas falas, se verifica que o interesse é apontado como algo quase imprescindível para que a aprendizagem aconteça, para que se possa “*adquirir um conhecimento*” como afirmado por Aldenira. As palavras, “interesse, querer, vontade”, são empregadas como sinônimo, sem diferenciação. Todas com o sentido de motivação, inferindo-se assim na interpretação de que esse interesse seria o “motor” da busca pela informação e aprendizagem, como diz Amora.

A força que motivaria o sujeito a estudar, ler, pesquisar, aguçando sua curiosidade ingênua, como defendido por Freire (2005). Para esse autor, a curiosidade ocupa papel importante no processo de aprendizagem e se move de curiosidade ingênua: aquele interesse inicial envolvido pelo senso comum, à curiosidade epistemológica, em que a vontade de conhecer se integra com pensamentos críticos e metódicos.

Aprender implica em mudar e envolve esforço, exigindo grandes doses de motivação (Pozo, 2008; Bzuneck & Boruchovitch, 2016). Exige tempo e consome energia, e por isso, como afirma Pozo (2008) “os motivos para aprender devem ser suficientes para superar a inércia de não aprender” (p. 138). Nesse sentido, é importante questionar o porquê de os jovens e adolescentes usarem do tempo

precioso que têm, estando enclausurados em algum cômodo de suas casas, ou em outro lugar, na tentativa de resolver uma equação matemática, compreender o fenômeno da mitose, o contexto da Segunda Guerra Mundial, sobre adjuntos adverbiais, ou outro conhecimento curricular?

Esse questionamento permite variadas respostas, uma delas aparece como indício no relato do Pedro “*tirar uma nota boa*”. Como já discutimos no início desse capítulo, a aprovação se constitui como uma forte motivação para que os estudantes se empenhem nos estudos.

A concessão de castigos e prêmios, presente nas clássicas teorias psicológicas do comportamento, se constitui como as motivações mais comuns na aprendizagem humana (Pozo, 2008; Bzuneck & Boruchovitch, 2016). O que está em jogo, na maioria dos casos, é conseguir algo desejado ou evitar o indesejado (referindo-se a boas notas e reprovação), através da aprendizagem, onde o desejado não é o que se aprende, mas sim as consequências de ter aprendido. Nesse caso têm-se a motivação extrínseca (Bzuneck & Boruchovitch, 2016).

Em outros trechos, os estudantes argumentam através de suas respostas que reconhecer uma utilidade prática no conhecimento abordado pela escola faz com que eles se motivem a estudar.

Pra minha opinião... eu posso falar a minha? Eu, saber que eu vou precisar daquilo daqui a um mês. (Emanuelle, 3º ano - matutino)

E aí que chegou um tempo que falei assim “não, eu preciso dar um certo valor a isso, porque eu vou precisar. Não vai ser o tipo de coisa que eu tenho só que decorar, entendeu? Eu tenho que aprender. (Emanuelle, 3º ano - matutino)

É porque hoje em dia a matemática e o português são os ensinamentos fundamentais pra a gente, tanto para a escola quanto pra vida lá fora, né? (Marta, 2º ano -Vespertino)

Beleza... passou de ano. Você vai levar aquilo que você aprendeu, pra onde? Porque eu acho que o que você aprender você tem de botar em prática ou usar em algum lugar (Marcus, 2º ano – vespertino)

O conhecimento escolar, sem dúvida, se constitui em um elemento com potencial para a motivação da aprendizagem, mas também, passível da desmotivação (Deci & Ryan, 1985). Nos trechos com as falas dos estudantes fica

evidente o valor que atribuem ao que julgam ser necessário, “que eu vou precisar”, “tanto para a escola quanto para a vida lá fora”. O objeto da atenção aqui não é o valor desse ou daquele conhecimento curricular, em si. Até porque a atribuição de valor depende do significado, e esse, da relação particular do sujeito com a experiência. Logo, o foco é a identificação do conhecimento pelo estudante como algo necessário, importante, que possui utilidade para ele. Situação que muitas das vezes requer a mediação do professor para que haja esse entendimento.

Assim, conceber um conhecimento como necessário, acreditando que irá precisar dele, o torna importante e valorizado e, por conseguinte, o estudante possivelmente estará motivado a aprendê-lo. Talvez a ideia de racionalidade prática conjugada com a ausência de mediação docente sobre a relevância dos conhecimentos curriculares, gere desmotivação desses jovens em relação a muito do que é abordado pela escola, a exemplo da filosofia que foi apontada por eles.

Eu respeito quem gosta, mas, pra mim, filosofia é uma aula muito “sem noção” gente, me perdoe! (Tony, 3º ano - matutino)

Não, sério! Eu sou uma pessoa que... eu sou muito esforçada, só que filosofia pra mim hoje, não tem mais condições. Eu sento no meu canto, passo a aula de filosofia todinha olhando pra cara da professora, só olhando pra cara dela. Aí ela fala, fala, fala, fala, fala. [...] Porque eu não consigo [...] Eu mesmo, já desisti de aprender filosofia, já desisti. Não tem como! (Alice, 2º ano – matutino)

Infelizmente, não houve relatos de motivação denominada intrínseca, em que os estudantes afirmassem buscar aprender algo pela satisfação pessoal de compreender, pelo fato de ser significativo para eles, cuja motivação para a aprendizagem se centrasse no que se queria aprender e não para se obter algo em troca, como referido por Bzuneck & Boruchovitch (2016). Os poucos estudantes que manifestaram interesse na aprendizagem, a desvinculando de notas, a relacionaram com o ENEM, atestado nas falas que segue:

É porque tipo assim, é o grau de importância que a pessoa dá. [...] O meu grau de importância hoje é exatas e redação, exatas e redação, exatas e redação. Por que? Porque no ENEM, felizmente, infelizmente pra outros, mas pra mim [...] o peso da nota é muito maior nesse tipo de matéria. (Alice, 2º ano - matutino)

eu tenho de aprender isso daqui porque vai cair no ENEM (Pedro, 2º ano - matutino)

É importante ressaltar, que apesar de a motivação, aqui, ser abordada com base nos conceitos dicotômicos intrínseco e extrínseco, a Teoria da Autodeterminação (TAD), assume a existência de quatro níveis distintos de motivação extrínseca, além do conceito de desmotivação Deci & Ryan, (1985), entretanto, esses conceitos não serão explorados no contexto deste trabalho.

Atrelado ao interesse, vontade, enfim à motivação, os estudantes revelam em suas falas atribuir muita importância ao esforço próprio e a dedicação, demonstrando um forte senso de responsabilidade por suas próprias aprendizagens, como é possível constatar nos trechos abaixo:

Eu não sou muito focado na escola, eu falo de verdade, a culpa é totalmente minha (Pedro, 2º ano - matutino)

Sobre o interesse, eu acho que o maior problema não é o professor não é o ambiente, claro que isso tudo influencia. [...] Se você for pra escola e relaxar você não aprende nada. Mas eu acho que o interesse do aluno... o meu mesmo, eu sou o maior responsável pela minha nota baixa, eu sou o maior responsável por minha nota alta [...] eu acho que a gente tem de assumir a maior responsabilidade, que a maior responsabilidade, pelo aprendizado, por conhecer a maioria das coisas, é nossa. (Pedro, 2º ano - matutino)

E sem falar que tem muitas pessoas que a gente fala assim: “eu não sei química”, mas nunca parou para estudar. (Emanuelle, 3º ano – matutino)

Só que qualquer um tendo o nível de esforço e dedicação consegue. Na minha concepção, qualquer um que tenha um nível de dedicação consegue chegar lá. (Alice, 2º ano – matutino)

Só que se a pessoa tiver tudo, vários... sala boa, alunos bons... se ele não tiver força de vontade isso não vai valer em nada. (Isabel, 1º ano – matutino)

eu mesmo com toda força de vontade do mundo, não consigo aprender matemática. Desde que eu me conheço por gente. (Adriana, 1º ano - vespertino)

Eu quero discordar aqui... de Marcus e de Marta. Porque não é força de vontade, não senhor. Eu me esforço, tanto que eu choro. Eu choro por que? Eu choro com a minha dificuldade. Porque eu fico olhando: o professor é tão maravilhoso, o professor explica tão bem. Se eu pedir pra ele explicar três vezes ele explica, mas eu não consigo (Elise, 3º ano – vespertino)

Esses trechos revelam algumas contradições sobre como participam de seus processos de aprendizagem e também que não há consenso geral, entre eles, como declarado por Adriena e Elise. Essas duas discordam dos colegas, que bastaria esforço, dedicação ou força de vontade para que se possa alcançar êxito na aprendizagem. É com esse argumento que número significativo desses estudantes afirmam que a reponsabilidade sobre aprender e sobre a nota é totalmente deles, como exposto por Pedro.

Salientamos que há nesse argumento uma contradição, pois ao assumir que a aprendizagem ou sucesso escolar depende quase que exclusivamente do próprio sujeito aprendente, de seu esforço e dedicação, se enfraquece ou se anula a influência de outros aspectos, como as diferenças individuais, o método de ensino, a performance do professor, o ambiente, dentre outros apontados por eles mesmos.

Em relação ao senso de responsabilidade que dizem assumir, sobre suas aprendizagens isso pode ser discutido à luz da autorregulação (Boruchovitch & Bzuneck, 2010; Schunk, 2005). Para Boruchovitch, Almeida & Miranda (2017, p. 37), “a aprendizagem autorregulada é definida como a capacidade de o estudante se responsabilizar pelo planejamento e condução de sua própria aprendizagem.” A responsabilização que dizem assumir, vai ganhando materialidade quando eles relatam sobre as estratégias que empregam em seus estudos.

Eu, eu mesmo gosto de fazer fichamento. Pra mim é o que fixa na minha cabeça é o tal do fichamento. (Emanuelle, 3º ano - matutino)

Eu gosto muito, muito, muito, muito de história, desde que eu me entendo por gente. E sempre quando eu estou estudando no final dos meus estudos eu faço um resumo pra saber se eu aprendi, mas não tem nada, assim, eu não comi livro nem nada. Coloco tudo que eu lembro, que sai da minha cabeça, eu coloco e funcionou... eu me dei bem na prova. (Adriena, 1º ano – vespertino)

Eu fazia uma parodiazinha com aquele assunto. Aí eu ficava com o ritmozinho, como se fosse uma musiquinha. Aí eu decorava, aí na hora da prova eu acertava quase todas as questões, por conta da musiquinha [...] É... o ano passado na recuperação final eu fechei a prova com dez pontos em química e em português, por conta da parodiazinha que eu fiz. (Adrian, 1º ano - vespertino)

É, assistir videoaula também e escrever sobre o assunto, para aprofundar mais na matéria. (Gabriela, 3º ano – vespertino)
Eu, só livro. Eu pego o livro quando eu chego em casa, eu leio

aquilo que está ali, eu faço um resumo e daquilo ali eu faço a prova. (Marcus, 2º ano – vespertino)

Eu assisto videoaula também, aí eu pego e leio também, livro essas coisas... e aí eu faço uma coisa que é meio estranha, mas eu faço. Eu faço como se fosse uma prova normal, e aí, eu respondo e aí depois eu mesmo me dou minha nota. (Maria Paula, 3º ano – vespertino)

Podemos chamar a atenção para dois aspectos que aparecem de forma recorrente nos relatos dos estudantes e que estabelecem estreita interrelação: o foco na memorização e na prova, como explicitado nas palavras de Emanuelle: *“é o que fixa na minha cabeça”*; a Adriana fala *“tudo que eu lembro [...] me dei bem na prova”*; a Adrian diz *“Aí eu decorava, aí na hora da prova eu acertava quase todas as questões”*; e, o Marcus *“eu faço um resumo e daquilo ali eu faço a prova”*. Resumo, aqui subentende-se como uma forma de reduzir para facilitar a memorização.

Pozo (2008) e Lefrançois (2019) acreditam que mesmo considerando que a memória seja um componente importante no processo de aprendizagem, aqui, não se pode afirmar com segurança se essas estratégias se desdobram em aprendizagens ou se muitas se encerram na memorização, alcançando assim mesmo, o objetivo de se responder à uma prova, como dito por eles.

Como se pode notar, independente de qual tenha sido a motivação de cada um, se provas e notas, o ENEM, ou outra não explicitada por eles, esses estudantes efetivamente se engajam, planejando atividades de estudo em que se mostram envolvidos. Foram citados fichamento, resumo, paródia, e estratégias com o uso de videoaula, incluindo escrever e elaborar prova depois da visualização.

Essas estratégias, permitem constatar autonomia e criatividade no trato com os estudos: é, pois, uma demonstração de que não só se sentem responsáveis pelo próprio desempenho, como agem com responsabilidade para tentar garantir êxito nos resultados escolares.

iii) Questões emocionais

A influência das emoções não foi mencionada como resposta direta à pergunta sobre aspectos que influenciariam a aprendizagem, entretanto em alguns

momentos as questões emocionais emergiram nos diálogos, sendo apresentadas pelos estudantes como algo que afetava suas relações com o conhecimento escolar, conforme aparece nas transcrições abaixo.

se o senhor me fazer uma pergunta de biologia, aqui, agora, talvez eu nem pense direito porque eu vou ter medo de errar e passar vergonha na frente de todo mundo. Mas se o senhor me dar um questionário, antes, sem valer nota, e eu fizer com calma e eu aprender, e, eu errar... ali eu errei e não tive medo, entendeu? (Pedro, 2º ano - matutino)

eu tenho dificuldade quando se trata de prova, prova. Trabalho eu apresento numa boa, mas prova eu tenho dificuldade, começo a ficar nervoso e tal. (Caio, 3º ano - matutino)

a gente aprende por pressão [...] Principalmente agora, a gente só estuda sob pressão. Estudando 30 minutos antes da prova. É um negócio, insano. (Elise, 3º ano - vespertino).

Porque eu falava assim: “eu não vou conseguir”. Eu ficava nervosa. Dizia: “eu não vou conseguir passar nessa prova”. [...] Aquilo me preocupava, me deixava nervosa, me deixava ansiosa, eu me desesperava, me tirava do meu foco, total. [...] Aí, quando chegou o dia da minha mãe olhar, que eu fiquei com medo de olhar o resultado da prova, porque eu falei: “poxa a minha nota vai ser muito baixa e minha mãe vai me jogar na cara que eu não estudei, sendo que eu estudei”. (Aldenira, 2º ano - noturno)

Termos variados foram empregados pelos estudantes que demonstram questões emocionais relacionadas com suas experiências escolares. Pedro falou em “*ter medo*” e “*passar vergonha*”. Caio, diz “*ficar nervoso*” em situação de prova. Elise afirma que “*a gente só aprende*” e “*estuda sob pressão*”. Enquanto Aldenira relata situação em que ficou nervosa, ansiosa, desesperada e com medo. Não por coincidência, todos esses relatos envolvem de forma predominante a prática de provas e , prática que pode ser considerada como “carro-chefe” da cultura escolar, inferindo-se que essas experiências envolvendo essas emoções sejam recorrentes.

Como afirma Lefrançois (2019, p. 330) “as emoções estão no centro das causas e razões da maioria das ações humanas”, assim, elas se abastem de potencial para motivar tanto uma ação quanto a inércia, gerando dificuldades, como descrito por alguns estudantes. Muitas evidências fortalecem a ideia de os indivíduos são atraídos pelo que lhe proporciona prazer e que tentamos evitar o que não lhes agrada (*ibidem*). Para Dantas (2019, p. 85), a atividade emocional “é simultaneamente

social e biológica em sua natureza; realiza a transição entre o estado orgânico do ser e a sua etapa cognitiva, racional, que só pode ser atingida através da mediação cultural, isto é, social”.

Isso pode clarificar o entendimento da relação entre as emoções e as variadas experiências escolares desses jovens, como explicitado na fala de Pedro, sobre o possível comportamento diante de uma atividade “*sem valer nota*”, a dificuldade do Caio com a prova, ou, o medo de não conseguir “*passar*”, da Aldenira.

iv) O ambiente

Os relatos sobre a influência do ambiente foram diversos, revelando que os estudantes mesmo que aparentem estar acostumados com o cotidiano da escola, interpretam cada um ao seu modo a dinâmica que envolve o espaço físico e a interação das pessoas com tudo que nele há. E, findam por ser influenciados por esse ambiente. É o que deixam claro em seus depoimentos.

Eu acredito que também dentro da sala de aula, um dos problemas, [...] é o próprio ambiente da sala de aula. Posso está sendo muito rude, mas essa é a verdade. O ambiente dos colegas. Principalmente dos colegas que impedem as pessoas de estudarem. [...] Tipo... se, se... eu quero estudar, eu estou focada, eu quero estudar, mas tem 39 pessoas em minha sala que estão fazendo uma baderna na sala, infelizmente não tem um ser humano que consiga estudar desse jeito. Não tem como. Então, pra mim o ambiente da sala muda completamente o guia do estudo. O ambiente onde você tá muda a sua forma de estudar. (Alice, 2º ano – matutino)

Então assim, acaba que isso torna ainda mais difícil a convivência do aluno com uma sala de 40 pessoas, ou até mesmo mais que isso. Porque no meu primeiro ano, na minha sala tinha quase 50 pessoas. Então assim, isso prejudica muito [...] porque até mesmo o professor não consegue. Se tem 40 e... 20 querem bagunçar e 20 querem estudar, o professor ainda não consegue dar apoio aos 20 que querem estudar. Então eu acho que isso prejudica bastante. [Emanuelle, 3º ano matutino)

É porque em casa ela realmente tem o conforto, tem a qualidade para poder aprender e na escola fica mais complicado, por causa disso, pela questão dos outros alunos não quererem nada. (Tony, 3º ano – matutino)

Se o ambiente que você está, muitas vezes você está sentando em sua cama. Em um ambiente agradável pra você. Na maioria das vezes esse ambiente aqui não está agradável. Você está sentado,

em uma cadeira dura. (Luís, 1º ano - vespertino)

vamos supor: eu estudo em casa vendo videoaulas e tal e na escola eu posso ter os amigos para tirar as questões, tirar dúvidas... e expor minhas ideias. Em casa não, em casa e eu estou aprendendo sozinha, praticamente, com quem eu vou expor minhas ideias? Saber se eu estou errada ou se eu estou certo, saber que aquela minha dúvida pode ser tirada de outra maneira de outro ponto de vista (Sirlene, 2º ano – noturno)

mas isso pode servir para lado oposto também. Aquele amigo pode tirar sua atenção. Te atrapalhar de uma certa forma. E sua atenção não vai ser a mesma, pelo qual você esteve sozinho ali, prestando 100% de atenção na videoaula. (Rafael, 3º ano – noturno).

A ideia de ambiente trazida pelos estudantes, como se pode verificar, não se refere somente ao aspecto físico, mas também ao social, principalmente das relações entre eles. Dos seis trechos explicitados acima, quatro fazem referência à influência do ambiente causada pela ação dos próprios estudantes, sendo que três delas com conotação negativa, chamam a atenção para o número excessivo de estudantes em uma mesma sala e os problemas com barulho e dispersão que isso causa.

Numa outra perspectiva, Sirlene aponta para a relevância do ambiente social da sala de aula onde a presença dos colegas permitiria “*tirar dúvidas e expor minhas ideias*”, o que não seria possível, sozinha, em casa, por exemplo.

Aspectos físicos da sala de aula também foram citados, principalmente sobre o desconforto das cadeiras e do ambiente “*na maioria das vezes esse ambiente aqui não está agradável*” (Luís). Observação que sugere participação do corpo inteiro no processo de aprendizagem, e não somente a cabeça, a mente ou o cérebro, como por vezes é associado (Bannell et al., 2016).

No contexto da Educação Básica e regular, um adolescente ou jovem, no Brasil, permanece na escola por uma média de 4,5 a 5 horas diariamente (INEP, 2018). As atividades desenvolvidas durante esse tempo são fortemente afetadas pela qualidade do ambiente (Kowaltowski, 2011). De acordo com essa autora “as questões de conforto abordam diversos fatores, tais como [...] as condições de ventilação, de comunicação verbal, os níveis de iluminação, a disponibilidade de espaço [...]” (p.111) e podem interferir na aprendizagem dos estudantes.

v) O processo de mediação

A ideia de mediação que identificamos nos diálogos com os estudantes se assemelha a utilizada por Vygotsky, podendo ser entendida em termos genéricos, como “o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (Oliveira, 2002, p. 26). A percepção de que sempre há um entendimento de que sempre há um elemento entre o sujeito que aprende e o objeto de aprendizagem, aparece implícito nos seguintes trechos:

Você nunca vai aprender sozinho. Sempre vai ter alguma coisa, ou você vai ver alguém. Sempre vai ter alguma influência. Você nunca vai aprender sozinho, nada. Você pode ter ouvido no rádio, na televisão, alguma coisa, mas você nunca vai aprender sozinho. (Sirlene, 2º ano - noturno)

Através dos sentidos, a gente também aprende. Igual ela tava falando sobre o desenho “Mogli o menino lobo”. Ele aprendeu no sentido de ver os lobos, ver como eles agiam, ouvindo Tateando, comendo e isso aí. (Andréia, 3º ano - vespertino)

Seu pai e sua mãe te ensinam. Aí, você vai na casa que tem uma criança. Aí você pergunta a ela “você tem quanto anos? Porque o pai dela e a mãe dela explicou que ela... pode ter cinco, quatro, tanto faz. Ela vai fazer (mostrar os dedos)... tanto pelo gesto como pela palavra mesmo, que o pai mais a mãe pode ensinar à criança, tanto pelo gesto quanto pela palavra. (Marta, 2º ano - vespertino)

[...] você não pode achar que aprendizagem só aprende na escola ou senão alguém olhando pra você e falando “isso é isso ou isso é aquilo, ou isso não é isso”, entendeu? Aprendizagem você tanto pode aprender olhando, ouvindo, respirando, o cheiro... que você está aprendendo um cheiro novo, entendeu? São várias formas de aprendizado. (Luís, 1º ano – vespertino)

Os trechos das falas acima evidenciam aspectos da ideia de mediação, inclusive que já foram manifestados espontaneamente pelos estudantes na abordagem sobre o conhecimento e agora reaparecem sob o foco da aprendizagem. Dessa maneira, podemos organizar esses relatos em dois grupos: o primeiro, onde se enfatiza a ideia de aprendizagem pela experiência, explicitado por Andreia e

Luís, e, o segundo, através da socialização, da interação social e da cultura, como expresso por Sirlene e Marta.

Aprendizagem pela experiência ou “prática”

Aprender pela experiência é a ideia central da Filosofia de Dewey, porquanto, para esse filósofo “é da combinação entre experiência e o pensamento que vai surgir o entendimento do mundo, das coisas e das pessoas.” (Aguiar Neto & Sereno, 1999, p. 57). A ideia de experiência em Dewey é aquela que sentida pelo sujeito, gera reflexão e mudança. Nisso, tem-se o exemplo da experiência com fogo é bem ilustrativa: nela os autores deixam claro que aprendemos que o fogo queima, não pelo resultado, a queimadura que eventualmente fica, mas sim pela dor que sentimos do contato com fogo, mediada pelo sentido (idem, 1999). Assim, se o fogo era desconhecido essa experiência certamente irá promover uma mudança do sujeito em relação a aquele objeto. Haverá a atribuição de um significado, e com esse tipo de experiência que o personagem Mogli aprende a ser um “menino lobo”.

Em vários trechos dos relatos foram feitas referências à prática, empregando o mesmo significado de experiência (em Dewey) adotado aqui. O papel da prática no processo de aprendizagem foi bastante abordado, por isso a importância de se discutir e explicitar as ideias dos estudantes sobre esse tema:

Pra mim, só com a prática que eu vou obter o conhecimento real daquele assunto. (Emanuelle, 3º ano – matutino)

A Prática ela é uma construção. Cada dia você põe um tijolo até você está dentro de sua casa. Então, tipo assim, se eu não sou muito bom na escola, eu não pratiquei muito na escola. Se eu sou bom no futebol é porque eu pratiquei muito no futebol. (Pedro, 2º ano – matutino).

o fichamento é uma forma prática, porque ela tira as ideias da teoria e passa pra prática, onde ela escreve. E são inúmeras coisas que dá pra fazer. Tem gente que rabisca, tem gente que faz desenhos, pra poder fixar. (Tony, 3º ano – matutino).

a prática é realmente tirar aquilo da sua cabeça e transformar em alguma coisa [...] Por exemplo, não é só escrever, tem gente que grava áudio, ele mesmo se escuta. Eu explico pra outras pessoas [...] tem gente que fala, tem gente que desenha, e olhando o

desenho lembra do conteúdo. Então é isso que é colocar em prática. É falar, é ouvir, tem gente que gosta de fazer paródia, tem gente que ensina, faz questão. Isso é a prática. Você tirar da cabeça. (Alice, 2º ano – matutino).

Acho que a prática... acho que alguma coisa fixa na sua mente ou em qualquer coisa se você praticar. (Marcus, 2º ano – vespertino)

O papel da prática para os estudantes se assemelha ao apresentado por Pozo (2008, p 65) quando afirma que “a aprendizagem é sempre produto da prática”. Assim há o entendimento que é preciso a prática para que haja aprendizagem. Mas é preciso atentar para o significado do termo prática, que não é empregado pelos estudantes como sinônimo de repetição.

Nos trechos acima, somente na fala do Pedro que a ideia de prática pode ser interpretada com o sentido quantitativo, nas demais, assume conotação qualitativa. Os exemplos do Tony e da Alice, deixam claro esse entendimento, uma vez que eles se ocupam em apresentar tipos de práticas diferentes e não chamar a atenção para a repetição delas. Nessa perspectiva, conclui-se que é a qualidade ou tipo da prática e não a quantidade, que importa para a aprendizagem, assim como sinaliza Pozo (2008), e assim, a repetição pode exercer influência sobre a aprendizagem, a depender do que se quer ou precisa aprender, mas não é determinante para que ela aconteça.

A prática, nesses termos, assim como a experiência (em Dewey), pressupõe que o contato do humano com o mundo seja sempre de caráter relacional. Será sempre a relação de sujeito(s) com situações ou coisas, e nunca devem ser tomados em separados, haja vista que o fruto dessa prática promove transformação mútua, tanto no organismo quanto no ambiente (Semetsky, 2008).

É possível interpretar então que “*tirar as ideias da teoria*” através do fichamento ou do desenho (Tony), bem como “*tirar aquilo da sua cabeça e transformar em alguma coisa*”, como escrever, gravar áudio, explicar, fazer paródia ou questões (Alice), deve ser entendido como ação de operar ou manipular com informações (prática ou experiência), com possibilidades de através dessa relação haver atribuição de significado e em consequência, aprendizagem. Interpretação que clarifica a ideia que se aprende como resultado de uma prática.

Aprendizagem pela interação social

A ideia de interação social e aprendizagem como elementos intrinsecamente ligados, estão presentes em Dewey (1999), Piaget (La Taille, 2019) e Vygotsky (Nascimento & Souza, 2017). O que esses teóricos defendem, cada um ao seu modo é que a interação social estaria na base do processo de construção de conhecimento pelo sujeito. Pois, como propôs Vygotsky (Oliveira, 2019) é pela interação social, inundada pela cultura, principalmente pela linguagem (artefato simbólico), a TV, o rádio, dentre outros (artefatos físicos) que começamos a atribuir significado às coisas e ao mundo. E, como afirma Dewey (1978, p.139) “Compreender é aprender a significação [...] Aprender a significação de uma coisa, de um acontecimento ou situação é ver a coisa em suas relações com outras coisas”.

Assim, esses estudantes demonstram compreender o papel da mediação e que esta pode se efetivar pela ação do pai e da mãe, de um professor, da TV, do rádio, por intermédio de uma videoaula ou pela experiência direta mediada pelos sentidos. É importante destacar que “*Mogli o menino lobo*”, exemplo utilizado por uma estudante, teve sua popularização influenciada pela cultura audiovisual. Nesse caso podemos supor que o exemplo citado por essa jovem estudante, tenha relação com sua experiência com Cinema, TV, ou vídeos digitais.

A mediação, predominantemente com uso da linguagem verbal, realizada pelo professor, foi objeto de comentários e configurou nos relatos dos estudantes sobre os elementos que interferem na aprendizagem.

Às vezes a maneira que o professor explica é uma maneira mais dificultosa. Eu dou um exemplo de [...] O professor explicando. Ele veio explicar da seguinte forma: “não tem interrupção de exemplo, carbono é tal tal fórmula. Ele fica querendo explicar da forma mais técnica pra umas pessoas que... [...] Ele explica como se fosse para pessoa que já são formadas naquilo, que são feras com aquilo. Não é véi?

Não é a culpa do professor, mas talvez o jeito dele de falar não é o suficiente para que a gente aprenda. E, por exemplo: tem o professor... eu esqueci até o nome dele, de matemática no YouTube. Acho que todo mundo conhece ele – que enquanto ele apresenta ele tá assim... “vamos lá pessoal, vamos somar, todo mundo aqui sabe somar né? Dois mais dois? Quatro”. Tipo assim, ele é... não, sem brincadeira, ele é muito dinâmico! Tipo assim, ele até leva na brincadeira e isso tudo influencia como a gente aprende (matutino)

E outra, quando o professor explica bem a gente fica com aquilo martelando na nossa cabeça. Tipo assim pode a aula ter passado semana passada, mas se o professor falar “alunos vocês lembram o que eu falei na aula passada?” Você certamente vai ter uma ideia, uma noção do que é que foi que ele falou. Geralmente na prova, onde a gente vê, tipo assim, tá lá... ah essa palavra. Eu lembro disso. A gente sempre fala “eu lembro disso”, o professor falou sobre isso.

Os estudantes relacionam a linguagem empregada pelo docente com a organização mais ampla do ensino efetivada por esse profissional. E, se referem, às vezes ao método de ensino ou à dinâmica do professor quando querem chamar a atenção para aspectos didáticos.

5

Algumas considerações: o que ficou na mochila

Longe de manifestar piedade ou condescendência por suas pequenas criaturas, Jorge Amado as retrata como seres dotados de energia, inteligência e vontade, ainda que cerceados pelas condições sociais hostis e que estão inseridos.

Do valente líder Pedro Bala, com o rosto atravessado por uma cicatriz de navalha, ao carola Pirulito, que reza todas as noites para purgar seus pecados; do sensato Professor, o único inteiramente letrado do grupo, ao sedutor Gato, aprendiz de cafetão, cada um desses meninos tem sua personalidade, sua concepção de mundo, seus sonhos modestos.

Entre o mar e a cidade, batendo carteiras, praticando golpes engenhosos, realizando pequenos furtos, descobrindo o amor das mulheres (e de outros homens), os Capitães da Areia crescem e se tornam homens [...]

Os destinos dos Capitães da Areia também serão variados: uns morrem de doença ou de tiro, um vira artista, outro revolucionário, a maioria insiste na vida do crime.

(Prefácio do livro Capitães da Areia de Jorge Amado)

O presente trabalho de pesquisa teve como objetivo principal compreender as concepções dos estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem escolar, relacionando-as às suas experiências com a mídia audiovisual, em particular as videoaulas. Assumimos como princípio norteador que a capacidade de aprendizagem seja um aspecto basilar na constituição do humano, sendo imprescindível no processo que possibilita a adaptação do indivíduo ao ambiente imediato, tanto social quanto com as culturas com a quais ele se relaciona. Nesse entendimento, aprender se torna a mais importante capacidade humana.

Consideramos que esse princípio norteador seja subsumido socialmente e isso se revela nas práticas de socialização não sistematizada, como acontece no interior de determinados grupos sociais, a exemplo da família, bem como em práticas sistematizadas como no processo de escolarização. A educação escolar ocupa, sob tal perspectiva, a função principal de promover capacidade para a aprendizagem e aprendizagens que permitam aos sujeitos se relacionarem satisfatoriamente com suas culturas em sua sociedade.

Nessa perspectiva, elegemos os partícipes do processo de escolarização, os estudantes do Ensino Médio, como principais interlocutores dessa pesquisa, por entender que o processo de aprendizagem se efetiva nele e por ele, apesar do ensino ao qual são submetidos ser organizado e dirigido pelos gestores da escola e seus professores.

Diante do objetivo, princípio e perspectiva que foram delineados, esse trabalho de pesquisa partiu, necessariamente da consulta e diálogo junto aos estudantes. Assim, optamos pela escolha do método fenomenográfico, este prevendo explorar o fenômeno a partir da experiência do sujeito, o que nos ensejou inquirir sobre memórias e práticas da vida cotidiana dos estudantes relacionadas às suas aprendizagens escolares.

O fato de requerer dos estudantes falarem de suas experiências cotidianas, no interior da escola e não de conceitos ou outros aspectos dos conhecimentos curriculares, certamente possibilitou, além de maior participação deles, uma riqueza de depoimentos que se tornou um cabedal de matéria prima para esse trabalho.

Como resultado, construímos um denso volume de informações que emergiram dos questionários e diálogos com esses jovens, posteriormente organizadas em duas grandes categorias: a cultura escolar e a aprendizagem.

Para além das informações sociais, os dados oriundos dos questionários permitiram validar a hipótese de que número significativo desses jovens mantêm experiências com videoaulas em suas práticas escolares e também que muitos deles não se ocupam com os afazeres da escola quando estão fora dela. Apesar do consenso do discurso sobre sua função social, entre os estudantes transparece uma ideia de escola como algo “necessário”, mas “não desejável”.

Parece haver um desencontro entre o que propõe a escola e o que ela efetivamente realiza, na visão dos estudantes, e o que eles requerem e dão valor. Situação controversa, uma vez que os estudantes demonstram perceber o foco da educação escolar no conhecimento disciplinar, mas geralmente não o valorizam, talvez por não atribuírem sentido ou significado a estes. Por outro lado, as experiências na e com a escola permitem a construção de conhecimentos que consideram importantes, como as relações sociais, por exemplo, mas observam que a escola não as valoriza.

Talvez, a questão problema que precisa ser revisitada seja sobre o ensino, mais precisamente, sobre a dificuldade que a educação escolar, via de regra

ancorada predominantemente no ensino, como é criticado por Rancière (2018), tem em promover as múltiplas aprendizagens previstas no currículo, com base em um conhecimento disciplinar (Moreira & Candau, 2007). Acreditamos que seja notório e, por isso faz parte do senso comum a ideia de que número significativo de estudantes, atribui pouco ou nenhum valor a uma parcela do que é massivamente ensinado na escola, referindo-se especialmente às teorias, fórmulas, conceitos e demais conhecimentos que são abordados nos componentes curriculares, nas “matérias”, como eles dizem.

É fato que o conhecimento escolar, repetindo o mesmo movimento da ciência considerada moderna, é fragmentado e disciplinar (Lopes, 1999; Moreira & Candau, 2007). Mesmo as recentes mudanças na abordagem do currículo, estabelecidas em 2018 pela BNCC, ainda se assentam sobre a lógica do conhecimento disciplinar.

O Ensino Médio, por exemplo, foco desse estudo, está organizado em 4 áreas: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; e, ciências humanas e sociais aplicadas. Na prática, os conhecimentos continuam a ser tratados de forma fragmentada e disciplinar no interior de cada área.

O interessante é notar no texto da BNCC que há um entendimento e tratamento do conhecimento escolar numa perspectiva menos disciplinar e mais difusa, plural, voltada para a educação infantil. Isso está explicitado sob o título “Os campos de experiências” e, conforme aparece conceituado na própria base, “constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (BNCC, 2017, p. 40). Quando esta é lida com acurada atenção, identificamos que essa proposta para a educação infantil deveria ser regra geral para toda a Educação Básica, pois se coaduna com os anseios de estudiosos e também de estudantes, sobre a prática curricular no Ensino Médio.

Ao admitir o ensino como centralidade da prática escolar (Rancière, 2018), admitindo também, a dificuldade desse ensino se efetivar de forma clara e significativa pelos educandos, uma parcela de culpa dessa situação parece recair sobre os professores. Afinal, são eles, em última instância, os responsáveis pela prática que geralmente acontece nas salas de aula.

Entretanto, quando entendemos a escola como uma cultura (Benito, 2017), passamos a considerar que esses atores, professores, estudantes, gestores, enfim toda a comunidade escolar, ao mesmo tempo que atuam individual e coletivamente nesse contexto, também são influenciados pela força invisível e permanente das interações sociais que envolvem as normas, as regras, e os elementos materiais e simbólicos na qual estão imersos.

Assim, as práticas de estudantes e professores são construídas e negociadas sob a influência de suas inúmeras e complexas demandas na tentativa de responder o mais eficientemente às exigências da organização escolar. Nesse sentido, implicar responsabilidades somente ao professor e às suas práticas, pelo suposto fracasso escolar, é uma atitude incoerente com a visão de escola e sala de aula como ecossistema complexo, como é discutido por Pischetola & Miranda (2019).

Dentre as variadas práticas que se efetivam no contexto da cultura escolar, sem dúvida, a que assume maior importância e em consequência a atenção dos estudantes é a de provas e notas.

As evidências colhidas dentre as falas dos estudantes se assemelham às encontradas em outras pesquisas (Alcântara *et al.*, 2016; Forner & Trevisol, 2012) que se propuseram investigar a avaliação da aprendizagem na perspectiva dos discentes. Nesse sentido, Forner & Trevisol (2012), a partir das respostas de um grupo de estudantes de Santa Catarina-RS, chega à seguinte conclusão:

A avaliação da aprendizagem escolar é entendida pelos alunos como **provas, testes e trabalhos** que devem fazer para **ganhar uma nota**. A nota, por sua vez, é entendida como algo que os professores “dão” aos alunos e não como algo da responsabilidade e mérito pessoal deles próprios. (Forner & Trevisol, 2012, p. 256. grifo dos autores)

Esses autores, seguem fortalecendo esse ponto de vista, argumentando que: “Todos os alunos concordaram que a avaliação, isto é, a “prova” é o componente curricular mais importante da escola porque, sem ela, os professores não podem dar nota ao aluno. A avaliação é, portanto, entendida como sinônimo de prova.” (Forner & Trevisol, 2012, p. 256-257). Eles afirmam que a falta de diálogo com os estudantes e suas famílias sobre a avaliação da aprendizagem, a sua importância e os seus objetivos também é um fator que pode contribuir para que o foco do movimento escolar seja a nota. Logo, tem-se, por prática comum, que os educandos não sejam informados com clareza sobre os critérios de avaliação adotados pelo

professor, em questões subjetivas de prova, por exemplo, que vem a gerar, paulatinamente, a falta de entendimento do avaliado sobre a interpretação e o resultado de sua avaliação.

As provas, atividades diversas e/ou exames que requerem pouco ou nenhum recurso cognitivo ou socioafetivo dos estudantes também contribuem negativamente com a visão de avaliação construída por estes.

O olhar fragmentado, por vezes despreocupado e desinteressado do educador sobre o fazer do educando, além de não valorizar o processo de avaliação, assume uma áurea desumanizadora. Assim, as práticas que não valorizam as construções sociais, afetivas e cognitivas dos sujeitos no contexto escolar, desconsiderando-as como aprendizagens, tem como desdobramento a desvalorização do estudante como pessoa humana.

Isso acontece também, ao se negar ou desrespeitar as diferenças individuais dos estudantes, assumindo que estes deverão responder no mesmo tempo e da mesma forma às situações de ensino e avaliação ao qual são expostos, como explica Hoffmann (2003).

Fato também relevante é que não há indícios que a escola faça avaliação, ao menos com clareza para os estudantes dos conhecimentos que estes apontaram ser importantes: as relações sociais que estabelecem com os colegas, professores e com a comunidade escolar, em geral.

Os resultados mais significativos dessa pesquisa, emerge de muitos relatos apresentados pelos estudantes, envolvendo aspectos diferentes da educação escolar que apontam para o entendimento que eles têm de que as avaliações às quais são submetidos não estabelecem relação com suas aprendizagens. Esses jovens demonstram identificar que muitas das práticas avaliativas não conseguem verificar aprendizagens, que diferentes instrumentos de avaliação requerem que usem habilidades e competências, também diferentes. Parecem reconhecer qual seria a finalidade última da avaliação, na escola, enxergam com clareza que, na prática, essa finalidade não é alcançada, sendo sucumbida pela cultura da nota, ao qual eles aprendem a dominar, para ter êxito.

Podemos fazer uma analogia da nota, no contexto da cultura escolar, com o dinheiro no sistema capitalista, ou seja, pensando assim, o bem mais valorizado da escola seria a nota. Não é por acaso, as práticas teriam como fim último a materialização de uma nota. Nessa comparação muito parecida com o mundo fabril,

grande parte dos processos dentro da escola seriam pautados pela atribuição de nota (dinheiro). Assim como acontece no sistema regido pelo capital, onde mesmo havendo diversidade de bens e serviços, todos eles são operados com base em uma moeda corrente. Sob esse olhar, a nota seria a moeda corrente no sistema escolar, usada muita das vezes pelos professores para barganhar silêncio, atenção e participação dos estudantes, e em contrapartida, como precisam “acumular” notas para terem sucesso nesse sistema costumeiramente respondem às práticas de acúmulo, fazendo o que lhes é solicitado apenas com essa clara finalidade. Visto sob esse ângulo, a escola subverte sua função ao regime fabril, pois nessa perspectiva é preciso produzir para ter nota e não, aprender para ser aprovado.

O modelo de ensino produzido e cristalizado pela cultura escolar parece ser tão forte que finda “formatando” ou dito de uma maneira mais branda, educando os estudantes a assumirem uma forma padrão de dar respostas às suas supostas aprendizagens: a prova é o padrão por excelência de responder às exigências da escola. Nessa perspectiva, os estudantes aprendem isso e buscam por meios diversos cumprirem a essa exigência. Acreditamos que as experiências com videoaulas sejam uma resposta a essa hipótese.

A prática de utilização de videoaulas, sob esta projeção, estaria em conformidade com a ideia de acessar informações que possivelmente irão compor a “prova” e que poderão ajudar a responder de forma mais satisfatória às perguntas ou questões que serão solicitadas. Há também, nesse contexto, uma relação com a praticidade e eficácia traduzida pelas potencialidades da tecnologia, como poder assistir ou ouvir repetidas vezes o mesmo material (som ou vídeo); encontrar variadas videoaulas que abordem o mesmo assunto/tema, podendo escolher o que mais se adapta ao seu estilo/necessidade; ou até mesmo explorar vídeos que se complementam.

Se a dinâmica na sala de aula física com a experiência presencial não extrapolar a prática de prestar a atenção e ouvir o que o professor fala, a utilização de videoaulas poderá criar outras possibilidades, para os estudantes, inclusive a de escolher o professor e a explicação que melhor satisfaça ao seu estilo de aprendizagem.

Nesse sentido, construímos o entendimento que as videoaulas aparentam novidade, inovação, mas, ao se distanciarem das aparências, o que se verifica no interior dessas práticas é o mesmo movimento de supervalorização dos resultados

em detrimento dos processos. E não só isso. Como não há aparente mudança epistemológica por parte dos estudantes, a relação com o conhecimento escolar permanece inalterada, ancorada na maioria das vezes à simples ideia de memorização, suscitando a concepção de conhecimento descolado do sujeito, do processo de construção e da atribuição de significado.

Apesar do foco ser a concepção de aprendizagem do estudante, é preciso clarificar que assumimos aprendizagem como uma construção social e que envolve a participação integral do sujeito aprendente, mente, corpo, emoções, e o ambiente na qual ele está “acoplado”, não sendo possível separar o aspecto cognitivo dos demais. Entendimento que concorda com as ideias de Dewey, Vygotsky e Piaget, apesar de cada um desses estudiosos se atentarem, em suas teorias, mais particularmente para alguns aspectos.

Esse longo percurso adotado na efetivação da presente pesquisa, para tratar das concepções de aprendizagens dos estudantes, se deve em grande parte ao entendimento construído sobre aprendizagem, no qual essa própria tessitura contribuiu. Assim, assumimos que a ideia de aprendizagem manifestada pelos sujeitos pesquisados, em seus relatos e reflexões, foi elaborada paulatinamente, no percurso de suas experiências individuais e coletivas, envolvendo a relação com a família, com as práticas escolares, com o professor, com o outro e consigo mesmo, em uma complexa teia de sentidos e significados.

É possível afirmar que há uma confusão conceitual com os termos “conhecer” e “aprender”, empregados muitas das vezes como se fossem sinônimos, e atentar-se que também não há um consenso no entendimento sobre a aprendizagem entre os estudantes.

Para tanto, compreendemos que esse é um conceito ainda em construção pelos jovens pesquisados sendo influenciado fortemente pelo *modus operandi* da escola, que tem o ensino centrado na memorização. Também é importante considerar, como fez Pozo (2008), que a aprendizagem é um conceito complexo e difuso, não havendo uma única teoria capaz de explicá-lo em sua totalidade, pois aprendizagens distintas, como a de procedimentos, conceitos ou atitudes, por exemplo, envolveria também processos distintos.

Os resultados desta pesquisa permitiram verificar que diversas crenças sobre o ato de conhecer e aprender se mesclam, contemplando às vezes ideias contraditórias, como as inatistas de dom e aptidão paralelas à de aprendizagem pela

experiência, por exemplo, envolvendo a compreensão às vezes aguçada de mediação, tanto material quanto simbólica, e, a participação do corpo, dos sentidos e das emoções no processo de aprendizagem. Acreditamos que essas contradições sejam o resultado de crenças construídas nas experiências junto às culturas juvenis, às culturas escolares e outras culturas dentre as quais eles transitam, e que acabam constituindo um emaranhado de ideias irrefletidas e fragmentadas sobre esse tema.

Ao mesmo tempo em que demonstraram acreditar que a aprendizagem possa acontecer sem a participação ativa do sujeito, elaboraram uma lista de elementos que segundo eles, podem interferir na aprendizagem, incluindo as características individuais dos sujeitos, emoções e o processo de mediação, por exemplo. Todos eles denotando o sujeito como partícipe ativo do processo.

Questão também relevante a se considerar é sobre a perspectiva social e histórica que enxergam na ação de aprender, na qual se reconhece que em grande parte do processo de aprendizagem o que se quer aprender é fruto de uma construção social, algo produzido por outros, em geral no passado. Atrelado à ideia de aprendizagem social, alimentam também a crença de que esse conhecimento só pode ser produzido, “transmitido” e/ou socializado por uma autoridade.

Esse entendimento de movimento hierárquico e verticalizado finda por revelar uma possível dificuldade de se enxergar perspectiva contrária, de horizontalidade, em que não só o estudante pode conhecer independentemente do professor e da escola, como também pode haver conhecimento produzido entre os próprios discentes. A concepção de conhecimento que emergiu dos diversos relatos aponta para uma necessidade de diálogo sobre esse tema, no contexto da escola. Como acertadamente afirmam Moyses, Geraldi & Colares (2002, p. 94):

O fato de não se discutir com os alunos o ato de conhecer e o conhecimento em si, reflete um ponto fundamental: no lugar onde se produz conhecimentos, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento, seu significado, seus usos, suas consequências. Pouco se discute sobre o ato de conhecer, de produzir conhecimento, sobre o sujeito que o produz e o local onde o mesmo é produzido.

Essa ideia de hierarquia e de autoridade em relação a quem detêm o conhecimento é visível nas práticas escolares e compartilhada por professores e estudantes, como em um acordo tácito. Os estudantes em sua maioria creem que dependem do professor para adquirir seus conhecimentos, e estes, de igual forma,

consideram imprescindível o ensino ministrado por eles para que isso aconteça. Perspectiva criticada por Rancière (2018) ao argumentar sobre “a ordem explicadora”. A falta de clareza sobre quem e como se produziu o conhecimento abordado e cobrado no currículo escolar, como criticado por Moreira & Candau (2007), também tende a fortalecer essa perspectiva.

Sobre as videoaulas, ficou evidente que estas, em sua maioria, reproduzem o padrão das aulas tradicionais. Mas, isso não permite afirmar sobre o nível de influência nas concepções de aprendizagem dos estudantes. Os dados produzidos não possibilitam chegar à essa conclusão.

O contexto das práticas recorrentes com videoaulas, sinalizaram também, para o emprego destas como estratégia para atender à lógica da avaliação predominantemente classificatória e que findam por fortalecer ideias de aprendizagem pré-formadas pela escola. Em síntese, fica evidente que com ou sem videoaulas, a “meta” é a mesma: ter notas para passar de ano. Entretanto, é possível considerar que a adoção de estratégias envolvendo experiências com videoaulas produzam mudanças na relação que os estudantes estabelecem com o conhecimento e com a escola. Pois, alterar o meio significa alterar também o sentido, o que implica em uma reorganização simbólica.

Isso demonstra que os jovens estudantes aos poucos, em suas experiências com as práticas escolares, foram aprendendo a conviver com e na escola, criando formas diferentes de se relacionar com o *modus operandi* dessa instituição, produzindo movimentos de obediência e anarquia frente às regras e normas instituídas.

Assim, as experiências com as videoaulas, ao passo que são influenciadas pela cultura escolar, reforçando-a, paulatinamente influenciam os contextos e as práticas onde forem (re)produzidas. Entendimento que distancia o emprego de videoaulas da ideia de neutralidade em relação às aprendizagens dos estudantes.

A ideia já clarificada de cultura escolar (BENITO, 2017) serve como matriz explicativa, entendendo essa e outras práticas como resultado da complexidade e dinâmica das relações no interior da escola, influenciadas também, pelo seu contexto externo. Assim, enquanto não houver mudanças significativas nas bases dessas culturas (intra e extra escolar) que afetem na prática, as metas de estudantes e professores, experiências com videoaula ou de outras naturezas, certamente irão

reproduzir e fortalecer aspectos da cultura vigente, e ao mesmo tempo produzir mudanças. Algumas delas, só serão percebidas mais claramente ao passar dos anos.

A pesquisa não propõe responder às variadas questões que emergiram dos diálogos com os estudantes, mas, ao revelá-las, conclui que há uma necessidade urgente de se organizar tempos e espaços para se discutir junto aos jovens integrantes do Ensino Médio, questões relativas às suas concepções de conhecimento e aprendizagem, considerando estes atores como sujeitos autônomos e corresponsáveis pelas suas próprias aprendizagens e desempenho escolar.

Os resultados, também sinalizam para a necessidade de a escola assumir os estudantes como sujeitos do tempo presente, não condicionando seus discursos e práticas com a perspectiva futura, de “vir a ser”.

Apesar da pesquisa ter sido planejada antes da pandemia do COVID-19, seus resultados se tornaram mais relevantes diante da necessidade do ensino remoto, considerando que conhecer as experiências dos estudantes com as videoaulas, possa contribuir de forma significativa com as práticas da educação escolar, no contexto atual e futuro.

Com respeito aos desdobramentos da tese, consideramos que o questionário produziu um volume significativo de dados que ainda podem ser explorados. Avaliamos também, que a abordagem sobre experiências com videoaulas e suas interfaces com a aprendizagem precisa ser aprofundada. Nesse sentido, faz-se necessário explorar mais detidamente as práticas dos estudantes com as videoaulas, seus resultados, contemplando diferentes contextos, em distintos níveis e/ou modalidades da educação escolar

Esperamos que essa pesquisa possa contribuir para o campo educacional, ao produzir conhecimento e também possibilitar novos questionamentos em torno das concepções de aprendizagem de estudantes do Ensino Médio e as interfaces com as experiências com as videoaulas.

6

REFERÊNCIAS

ABIB, J. A. D. Epistemologia pluralizada e história da psicologia. **Scientiae Studia**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 195-208, 2009.

ABRAMO, H. **Cenas juvenis: punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.

ABRAMO, H.; BRANCO, P. P. Martoni. **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Perseu Abramo, 2005.

AGUIAR NETO, P. & SERENO, T. **John Dewey**. São Paulo: Ícone, 1999.

ALCÂNTARA, Lucy A. G. *et al.* Avaliação da aprendizagem escolar na perspectiva dos alunos. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v.7, n.20, p.07-21, 2016.

ALVES, Maria. A. S. **Juventudes e ensino médio: transições, trajetórias e projetos de futuro**. Curitiba: CRV, 2017.

ANDRADE, M; AMORIM, V. **Grupo focal: a pesquisa como foco na interação dos sujeitos**. In: MARCONDES, M. Inês; TEIXEIRA, E.; OLIVEIRA, I. Apoluceno. (orgs.) **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2010.

ANTUNES, C. **Professores e professoautos: reflexões sobre a aula e práticas pedagógicas diversas**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro. LTC, 1978.

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: Imagens e autoimagens**. 15. ed. São Paulo: Editora Vozes, 2013.

AZZI, Roberta G.; BASQUEIRA, Ana P. **Aprendizagem observacional na visão da Teoria Social Cognitiva**. In: BORUCHOVITCH, Evely; AZZI, Roberta G.; SOLIGO, Ângela. (orgs.) **Temas em psicologia educacional: contribuição para a formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

BABIN, P.; KOULOUMDJIAN, M. **Os novos modos de compreender: a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Edições Paulinas, 1989.

BACHELARD, G. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BAHIA. **Implementação do novo ensino médio – Bahia**: documento orientador rede pública de ensino. Secretaria da Educação do Estado da Bahia, 2020.

BANDURA, Albert. **Social learning theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1977.

BANNELL, R.; DUARTE, R.; CARVALHO, C.; PISCHETOLA, M.; MARAFON, G.; CAMPOS, G. H. B. **Educação no século XXI**: cognição, tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BATESON, Gregory. **Steps to na ecology of mind: collected essays in anthropology, psychiatry, evolutions, and epistemology**. New York: Ballantine Books, 1972.

BAUER, M. W. **Análise de conteúdo clássica**: uma revisão. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (orgs.) Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017, p. 189-217.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** UFRGS: PEAD, 2009.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BENITO, Agustín E. **A escola como cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Alínea, 2017.

BESTETTI, M. L. T. Ambiência: espaço físico e comportamento. **Rev. Bras. Geriatria e Gerontol.**, v. 17, n. 3, Rio de Janeiro, 2014, p. 601-610.

BOAS, F. **Antropologia cultural**. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2010.

BORGES, Jeane L.; DELL'AGLIO, Débora D. Desafios éticos na pesquisa com adolescentes: implicações da exigência do consentimento parental. **Revista da SPAGESP**, Ribeirão Preto, SP, v. 18, n. 2, p. 43-57, 2017.

BORTOLANZA, A. M. E. & RINGEL, F. **Vygotsky e as origens da teoria histórico-cultural**: estudo teórico. **Educativa**, Goiânia, v. 19, n. 1, p. 1020-1042, set./dez. 2016.

BORUCHOVITCH, Evely. **Autorregulação da aprendizagem e a escolarização inicial**. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José A. Aprendizagem: processos psicológicos e o contexto social na escola. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

BORUCHOVITCH, Evely.; ALMEIDA, Leandro S.; MIRANDA, Lúcia C. **Autorregulação da aprendizagem e psicologia positiva**: criando contexto educativos eficazes e saudáveis. In: BORUCHOVITCH, Evely;

AZZI, Roberta G.; SOLIGO, Ângela (orgs.). **Temas em psicologia educacional**: contribuições para a formação de professores. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017, p. 37-60.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BOUFLEUR, José. P.; PRESTES, Rosane M. A escola que avalia e que é avaliada: o papel da escola na construção de um mundo humano comum. **Educação**, Porto Alegre, v. 36, n. 2, p. 240-249, maio/ago. 2013.

BRANCO, Paulo C. C. & CIRINO, Sérgio D. Funcionalismo e Pragmatismo na Teoria de Carl Rogers: apontamentos históricos. **Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies**, Goiania, vol. XXII, n. 1, p. 12-20, jan-jun, 2016.

BRANDÃO, Carlos R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2005.

BRASIL NO PISA 2015. **Análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros**. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). São Paulo: Fundação Santillana, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF: 1988.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação 2001-2010. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2001. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LEIS_2001/L10172.htm> Acesso em 8 mar. 2019.

BRASIL, **Emenda Constitucional 59/2009 de 11 de novembro de 2009**. Prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília-DF, 2009.

BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens. Brasília-DF, 2013

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Comunicação Social. **Pesquisa brasileira de mídia 2016**: hábitos de consumo de mídia pela população brasileira. Brasília: SECOM, 2016.

BRASIL. **Lei nº. 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a lei que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília,DF, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (**BNCC**). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Novo ensino médio – perguntas e respostas**. 2017c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>> acesso out. 2020.

BRENNER, Ana Karina; CARRANO, Paulo C. R. Os sentidos da presença dos jovens no ensino médio: representações da escola em três filmes de estudantes. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1223-1240, out./dez., 2016.

BUCKINGHAM, David. **Crescer na era das mídias eletrônicas**. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BULFINCH, T. **O livro de ouro da mitologia**: história de deuses e heróis. Rio de Janeiro: Harper Colins, 2018.

BZUNECK, José A. & BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. **Psicologia: Ensino & Formação**, São Paulo, n. 7, p. 73-84, ago./dez., 2016.

CAMARGO, Rosa M. B. et al. Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. **Rev. Inter. Educ. Sup.** Campinas, SP, v. 3 n. 1 p. 224-239, jan./abr., 2017.

CANÁRIO, Rui. A escola: das “promessas” às “incertezas”. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, RS, v. 12, n. 2, p. 73-81, mai./ago., 2008.

CARRANO, Paulo. O jovem brasileiro e a escola diante da precarização da vida e de desafios democráticos. **Observatório da Juventude na Ibero-América**. 2019, disponível em: <https://www.observatoriodajuventude.org/o-jovem-brasileiro-e-a-escola-diante-da-precarizacao-da-vida-e-de-desafios-democraticos/> acesso 12/11/2020.

CARRANO, Paulo; DAYRELL, Juarez. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. In: DAYRREL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla L. (orgs.) **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

CAVENAGHI, Ana R. A. & A. A. A motivação de alunos adolescentes enquanto desafio na formação do professor. In: **IX Congresso Nacional de Educação – EDUCERE / III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, 26 a 29 de outubro de 2009 – PUCPR.

CHALETA, M. E. Concepções de aprendizagem em estudantes do ensino superior: Reanálise do COLI (Inventário de Concepções de Aprendizagem). **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n.100, p. 684-705, jul./set. 2018.

CHALMERS, Alan F. **O que é ciência afinal?** São Paulo: Brasiliense, 1993.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica: del saber sabio ao saber enseñado**. Buenos Aires: Aique, 1991.

CHIZZOTTI, A. A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**, 16(2), 221-236, 2003.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2006.

COELHO, Cláudio N. P. A tropicália: cultura e política nos anos 60. **Tempo Social: Rev. Sociol. USP**, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 159-176, jul./dez. 1989

COREICHA, Leonardo. Sexo, droga e *Rock'n'roll*? A invenção da juventude revolucionária. **Revista Marginalia**. 2020. disponível em: <<https://medium.com/margin%C3%A1lia/sexo-drogas-e-rockn-roll-90059399398f>> acesso em jan. 2020.

COSTA, Anna E. B. Modelação. In: BANDURA, Albert; AZZI, Roberta G. & POLYODRO, Soely. (orgs.) **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**, Porto Alegre: Artmed, 2008, p. 123-148.

COSTA, Fabiana de Souza. O PROUNI e seus egressos: uma articulação entre educação, trabalho e juventude. **Interfaces da Educação**, Ago. 2014, Vol.5(14), pp.144-156.

COSTA, Mariane Brito da. As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas. **Conjectura: filosofia e educação**, 2010, Vol.15(1), pp. 93-105.

DANTAS, Heloysa. **A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon**. In: LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K. & DANTAS, Heloysa. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

DAVIS, Cláudia.; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

DAYRELL, Juarez. **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG. 1996.

DAYRELL, Juarez. Juventude, grupos de estilo e identidade. **Educação em Revista**, no 30, p. 25-39, dez. 1999.

DAYRELL, Juarez. A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude em Belo Horizonte. (**Tese de doutorado**). São Paulo: Faculdade de Educação, 2001.

DAYRELL, Juarez. Juventude, produção cultural e a escola. **Caderno do Professor**. Secretaria Estadual de Educação de MG, Belo Horizonte, nº. 9, abr. 2002.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 24, Set /Out /Nov /Dez, 2003.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out., 2007.

DAYRELL, Juarez. (org.) **Por uma pedagogia das juventudes:** experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2016.

DECI, E. L.; RYAN, R. M. ***Intrinsic motivation and self-determination in human behavior***. Nova Iorque: Plenum, 1985.

DEWEY, John. **Vida e educação**. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

DUBET, F. ***Sociologie de l'expérience***. Paris: Seuil, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DUTRA, L. H. A. **Epistemologia da aprendizagem**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DWORKIN, R. **Law's empire**. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

ENGESTRÖM, Yrjö. **Aprendizagem expansiva:** por uma reconceituação pela teoria da atividade. In: ILLERIS, Knud (org.). **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Porto Alegre: Penso, 2013.

FERNANDES, C. O. **O Desafio é transformar a avaliação em um projeto de aprendizagem**. In: CRUZ, G. B.; FERNANDES, C.; FONTOURA, H. A.; MESQUITA, S. (orgs.). **Didática(s): entre diálogos, insurgências e políticas**. Rio de Janeiro/Petrópolis: FAPERJ, CNPq, Capes, Endipe/DP et ali, 2020.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, Luis. G. L. Teoria fenomenográfica e concepções de aprendizagem. **Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ**, ano 11, n. 22, jan./jun., 2009.

FREIRE, Luis. G. L. Concepções e abordagens sobre aprendizagem: a construção do conhecimento através da experiência dos alunos. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, RJ, v. 9, p. 162-168, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas:** a teoria na prática. Porto Alegre: Artmed, 1995.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GEERTZ, C. **A Interpretação das Culturas**. São Paulo: LTC, 1989.

GOLDEMBERG, Mirian. **A arte de pesquisar:** como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Ivo. F. A utilização de vídeos da internet por estudantes de licenciatura da Universidade do Estado da Bahia. **Dissertação** (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2011.

GONDIM, Sonia M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 12, n. 24, 149-161, 2002.

GONZÁLEZ-UGALDE, Carlos. *Investigación fenomenográfica*. **Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 7, n. 14, p. 141-158, 2014.

GRAYLING, A C. **Epistemology**. Cambridge, Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, 1996.

G1(a) – Globo.com. Jornal Hoje. **Jovem 2020: As dores e delicias de uma geração 100% digital**. Disponível em: <<https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2020/01/02/jovem-2020-as-dores-e-delicias-de-uma-geracao-100percent-digital.ghtml>> acesso em abril de 2020.

G1(b) – Globo.com. Jornal Hoje. Jovem 2020: **Geração Z acredita que o mundo pode melhorar através do diálogo**. Disponível em <<https://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2020/01/04/jovem-2020-geracao-z-acredita-que-o-mundo-pode-melhorar-atraves-do-dialogo.ghtml>> acesso em abril de 2020.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HESSEN, J. **Teoria do conhecimento**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

HOFFMANN, Jussara. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 15. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

HOFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 2009

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito & desafio**. 36. ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos & contrapontos: do pensar ao agir em avaliação** 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 1999. Rio de Janeiro: IBGE, 1999. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_1999_v21_br.pdf> Acesso em 8 mar. 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2009. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/59/pnad_2009_v30_br.pdf> Acesso em 8 mar. 2019.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (**PNAD**) 2015. Rio de Janeiro: IBGE, 2016. Disponível em:

<<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=298887>> Acesso em 8 mar. 2019.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, 2019.

IBGE. Agência IBGE Notícias. **Estatísticas Sociais**. 2019b. Disponível em <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/29431-sintese-de-indicadores-sociais-em-2019-proporcao-de-pobres-cai-para-24-7-e-extrema-pobreza-se-mantem-em-6-5-da-populacao> acesso em 13/12/2020.

IBGE. **Portal de Mapas do IBGE**, 2020a. Disponível em <<https://portaldemapas.ibge.gov.br/portal.php#homepage>> Acesso em 5 out. 2020.

IBGE. **Cidades e estados**, 2020b. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/teixeira-de-freitas/panorama>> Acesso em 5 out. 2020.

ILICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

ILLERIS, K. **Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana**. In: ILLERIS, K. (org.) Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 15-30.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Relatório SAEB/ANA 2016: panorama do Brasil e dos estados**. Brasília: MEC, 2018.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo da Educação Básica: fluxo escolar – taxa de transição 2017/2018**. Brasília: MEC, 2019a.

INEP - INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Censo escolar 2018**, Brasília: MEC, 2019b.

IPEA. **Atlas da violência**. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

JAPIASSU, H. A epistemologia “racionalista crítica” de Karl Popper. In: **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991, p. 83-110.

JENKINS, Henry. **Cultura da Convergência**. São Paulo: Aleph, 2008.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**. São Paulo, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001.

KANT, I. **A paz perpétua e outros opúsculos**. Lisboa: Edições 70, 2001.

KLIEBARD, Herbert M. os princípios de Tyler. **Currículo sem Fronteiras**, v.11, n. 2, pp. 23-35, jul./dez., 2011.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino.** São Paulo: Oficina dos Textos, 2011.

KRAMER, Sônia. **A Política do pré-escolar no Brasil: A arte do disfarce.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas.** 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

LA TAILLE, Yves. **O lugar da interação social na concepção de Jean Piaget.** In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LA TAILLE, Yves; OLIVEIRA, Marta K. & DANTAS, Heloysa. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

LARAIA, R. B. **Cultura: um conceito antropológico.** 21. ed., Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2007.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.** Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LEFRANÇOIS, Guy R. **Teorias da aprendizagem: o que o professor disse.** 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2019

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica.** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LOPES, Alice R. C. **Conhecimento escolar: ciência e cotidiano.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

LUCKESI, Cipriano. **Filosofia da educação.** São Paulo: Cortez, 1994

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 3 ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico.** São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano C. **Sobre notas escolares: distorções e possibilidades.** São Paulo: Cortez, 2014.

LURIA, Alexander R. **Diferenças culturais de pensamento.** In: VIGOTSKII, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, Alexis N. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 16. ed. São Paulo: Ícone, 2018.

MACHADO, Nilson. J. **Epistemologia e didática: as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente.** 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACHADO, Luiz. **Q.I. Não É Inteligência: a destruição de um mito.** Rio de Janeiro-RJ: QualityMark, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos a Wittgenstein**. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MARINHO, Maria H. Pesquisa **Video Viewers**: como os brasileiros estão consumindo vídeos em 2018. Think with Google. Google Inc. Brasil, 2018. Disponível em <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/estrategias-de-marketing/video/pesquisa-video-viewers-como-os-brasileiros-estao-consumindo-videos-em-2018/> acesso em 18/02/2019.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ: 2003.

MARTON, F.; SÄLJÖ, R. *On qualitative differences in learning: I – outcome and process*. **British Journal of Educational Psychology**, v. 46, p. 4-11, 1976.

MARTUCELLI, D.; SINGLY, F. **Les sociologies de l'individu**. Paris: Armand Colin, 2012.

MATOS, Daniel A. S.; JARDILINO, José R. L. Os conceitos de concepção, percepção, representação e crença no campo educacional: similaridades, diferenças e implicações para a pesquisa. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 1, n. 3, p. 20-31, set./dez. 2016.

MEIRELES, S. P.; ALAOR, G. C.; FERREIRA, José R. F. Uma análise da relação dos alunos e suas concepções a respeito do uso de vídeos no ensino de física na Zona Metropolitana de Belo Horizonte e no Centro-Oeste mineiro. In: **XVIII Simpósio Nacional de Ensino de Física (SNEF)**, Vitória-ES: UFES, 26 a 30 de janeiro de 2009.

MESQUITA, Silvana. S. A. **Professor, ensino médio e juventude: entre a didática relacional e a construção de sentidos**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Numa Editora, 2018.

MORAES, A. C. **Filosofia: exercícios de leitura**. São Paulo: DeLeitura, 1998.

MOREIRA, A. F. B. & CANDAU, V. M. **Indagações sobre o currículo: currículo, conhecimento e cultura**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2007.

MORTIMER, E. F. & EL-HANI, C. N. Uma visão sócio-interacionista e situada dos conceitos e a internalização em Vygotsky. **Atas do IX Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (IX ENPEC)**, Águas de Lindóia, SP, 10 a 14 de novembro de 2013.

MOYSÉS, M. A. F.; GERALDI, J. W.; COLLARES, C. A. L. As aventuras do conhecer: da transmissão à interlocução. **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, abril/2002.

NASCIMENTO, Lilian C. R.; SOUZA, Regina M. **Uma conversa, entre muitas possíveis, sobre Vygotsky**. In: BORUCHOVITCH, Evelyn; AZZI, Roberta G.; SOLIGO, Ângela. (orgs.) **Temas em psicologia educacional: contribuição para a formação de professores**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2017.

NEVES, Rita A. & DAMIANI, Magda F. Vygotsky e as teorias da aprendizagem. **UNlrevista** (UNISINOS), São Leopoldo, v. 1, n. 2, p. 1-10, 2006.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

NOGUEIRA, M. G.; PADILHA, M. A. Soares. **Cultura digital jovem: as TIMS invadem as periferias, e agora?** Educação Temática Digital, Campinas, SP, vol. 16 (2), p. 60-78, 2014

NUNCA me sonharam. **Direção de Cacau Rhoden**. São Paulo: Maria Farinha Filmes, 2017. 1 vídeo (84 min). Disponível em <https://www.videocamp.com/pt/movies/nuncamesonharam>

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio histórico**. São Paulo: Scipione, 2002.

OLIVEIRA, Marta K. **Vygotsky e o processo de formação de conceitos**. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M. K. & DANTAS, H. Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão. 28. ed. São Paulo: Summus, 2019.

OLIVEIRA, Ramon. **Informática educativa**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

ONU. **La juventude en Iberoamérica Tendencias y urgências**. CEPAL: Santiago de Chile, *octubre del* 2004.

PAIS, José M. A construção sociológica da juventude: alguns contributos. **Análise Social**, v. XXV (105-106), p. 139-165, 1990.

PAIS, José M. **Culturas Juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1996.

PAPPÁMIKAIL, Lia. Juventude(s), autonomia e Sociologia: questionando conceitos a partir do debate acerca das transições para a vida adulta. **Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, v. XX, 2010, pág. 395-410.

PARENTE, Marta M. A.; LÜCK, Heloísa. **Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental**. Brasília: IPEA, 2004.

PATTO, Maria. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PERALVA, Angelina, O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, ANPEd, n. 5/6. 1997.

PEREIRA, A. C. S.; WILLIAMS, L. C. A.; BEM, F. P. Consentimento dos pais em pesquisas com escolares e a legislação brasileira. **Revista Interação Psicologia**, v. 16, n. 2, p. 51-61, Jul./Dez., 2012.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PHILLIPS, D. C.; BURBULES, N. C. **Postpositivism and educational research**. Lanham, MD: Rowman & Littlefield, 2000.

PIMENTEL, Maria L. C. A repetência segundo o aluno repetente: um discurso feito na primeira pessoa do singular. Dissertação (**mestrado**). Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2005.

PINO, Angel. Ensinar-Aprender em situação escolar. **Contrapontos**, Itajaí, v. 4, n. 3, p. 439-460, set./dez. 2004.

PISCHETOLA, M. & MIRANDA, L. T. Metodologias ativas: uma solução simples para um problema complexo? **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 43, p. 30-56, 2019b.

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **Relatório do Desenvolvimento Humano 2019**: além do rendimento, além das médias, além do presente: as desigualdades no desenvolvimento humano no século XX. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento: New York, NY, 2019.

POZO, Juan. I. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

PRADO JÚNIOR, C. **O que é filosofia**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

PRIGOGINE, Ilya; STENGERS, Isabelle. **A nova aliança**: metamorfose da ciência. 3. ed. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1997.

RANCIÈRE, J. **O Mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

RODRIGUES, Neidson. **Da mistificação da escola à escola necessária**. 11. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O aluno como invenção**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SALES, S. R.; PARAISO, M. A. Escola, Orkut e juventude conectados: falar, exibir, espionar e disciplinar. **Pro-Posições**, Campinas, v. 21, n. 2, p. 225-242, Aug. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072010000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 10 de jul. 2017.

SANTOS, Boaventura S.; MENESES, Maria Paula; NUNES, João A. **Para ampliar o cânone da ciência**: a diversidade epistemológica do mundo In: SANTOS, Boaventura S. (org.). Semear outras soluções: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p.21-121.

SANTOS, Eudriano S. A repetência escolar na perspectiva do repetente: concepções sobre este fenômeno. **Monografia** (Graduação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ensino Superior do Seridó-CERES, 2019. 71 f.

SANTOS, José L. **O que é cultura**. 14. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

SARTI, Cynthia. Família e jovens no horizonte das ações. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, nº 11, maio-ago, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHUNK, D. H. Self-Regulated Learning: the educational legacy of Paul R. Pintrich. **Educational Psychologist**, 40, 85-94, 2005.

SEMETSKY, Inna. *Re-reading Dewey through the Lens of Complexity Science, or: On the creative logic of education* In: MANSON, M. et al. **Complexity Theory and the Philosophy of Education**. United Kingdom: Wiley-Blackwell, 2008.

SETTON, M. G. **Mídia e educação**. São Paulo: Contexto, 2011.

SILVA, Fabiany. C. T. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA JUNIOR, S. D.; COSTA, F. J. Mensuração e escalas de verificação: uma análise comparativa das escalas de Likert e Phrase Completion. **PMKT – Revista Brasileira de Pesquisas de Marketing, Opinião e Mídia**, São Paulo, Brasil, v. 15, p. 1-16, out. 2014.

SILVA, Tomaz T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SOUZA, Rodrigo A.; MARTINELLI, Telma A. P. Considerações históricas sobre a influência de John Dewey no pensamento pedagógico brasileiro. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.35, p. 160-162, set.2009

SPOSITO, Marília. P. A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade. **Tempo Social**, Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 5, no 1 e 2, p. 161-178, 1993.

SPOSITO, Marília, P.; TARÁBOLA, Felipe S. Entre luzes e sombras: o passado imediato e o futuro possível da pesquisa em juventude no Brasil. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, out., 2017

TAPSCOTT, Don. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

TOMAZETTI, E. M.; SCHLICKMANN, V. Escola, ensino médio e juventude: a massificação de um sistema e a busca de sentido. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 331-342, Jun. 2016.

TRAD. L. A. B. Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. **Physis Revista de Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 3, p. 777-796, 2009.

TRANCOSO, Alcimar E. R.; OLIVEIRA, Adélia A. S. **Juventudes: desafios contemporâneos conceituais**. **Ecos - Estudos Contemporâneos da Subjetividade**, Campos dos Goytacazes, RJ, v. 4, n. 2, p. 261-273, 2014.

TRIVIÑOS. Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TYLER, R.W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto alegre: Globo, 1974

VALIATI, L.; CUNHA, A. M.; CAUZZI, C. L.; MÖLLER, G. (orgs.). **Consumo de Audiovisual no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2017.

VÀZQUEZ, Karella. **Como estudar na internet sem se distrair?** El País: Especial formação online. out./2014., Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2014/10/01/economia/1412178663_011451.html> Acesso: out./2020.

VEEN, Wim; VRAKING, Ben. **Homo zappiens**: educando na era digital. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIÑAO FRAGO, Antônio. *Culturas escolares y reformas (sobre la naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas)*. **Revisa Teias**, PROPED/UERJ, v. 1, n. 2, p. 1-25, 2000.

WACQUANT, L. Seguindo Pierre Bourdieu no campo. **Revista de Sociologia e Política**, n. 26, p. 13-29, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. Et al. **Sociologia da juventude**. Curitiba: InterSaberes, 2013.

WESTBROOK, Robert B. et al. (orgs.). **John Dewey**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

WILKINSON, P. **O livro da mitologia**. São Paulo: Globo Livros, 2018.

XAVIER, R. C. M.; COSTA, R. O. Relações mútuas entre informação e conhecimento: o mesmo conceito? **Ci. Inf.**, Brasília, v. 39, n. 2, p. 75-83, ago. 2010.

APENDICE A
TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)
E
TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado para participar como voluntário da pesquisa de doutorado, intitulada “**Concepções dos estudantes sobre aprendizagem escolar: o papel da mídia digital audiovisual**”

Pesquisador Responsável: Ivo Fernandes Gomes (doutorando), e-mail: ivox.fernandes@gmail.com, tel.: (73) 99986-8587.

Orientadora: Magda Pischetola, tel.: (021) 35271815, email: magda@puc-rio.br

Justificativa: a Educação Básica no Brasil, em especial o Ensino Médio, tem apresentado a partir de estudos e pesquisas, resultados insatisfatórios em relação ao nível mínimo de aprendizagem estabelecido pelas políticas educacionais. Nesse sentido, acredita-se que conhecer o entendimento que o estudante tem sobre seu processo de aprendizagem poderá contribuir com práticas escolares que possibilitem uma ação mais consciente desse sujeito sobre suas próprias estratégias para aprender, interferindo positivamente no nível de aprendizagem que o mesmo pode alcançar. Estudos também apontam que as mídias digitais integram de forma significativa a cultura dos estudantes e que há uma relação entre as experiências desses jovens - em particular com os vídeos digitais - e uma intenção de aprendizagem a partir de demandas escolares e não escolares.

Objetivo: investigar as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares em suas experiências com os vídeos digitais, verificando em que medida essas experiências influenciam suas concepções de aprendizagem.

Metodologia: Para a coleta de dados será utilizada abordagem qualitativa, através de aplicação de questionário e técnica de grupo focal, que envolve algum tipo de atividade coletiva e um debate a partir de um conjunto de questões sobre o tema selecionado: conhecimento escolar, experiências com vídeos digitais e sua relação com a aprendizagem. No momento da técnica de grupo focal, haverá gravação de áudio dos diálogos.

Riscos e Benefícios: Nenhum dos procedimentos que serão utilizados oferecerá riscos graves à saúde e/ou à dignidade do menor. A participação nesta pesquisa, também não trará complicações legais. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). Contudo, há riscos considerados mínimos, como cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder ao questionário ou durante gravação de áudio. Esses riscos podem ser contornados ou reduzidos a partir da consulta ao participante, sobre sua predisposição para a participação, no momento da pesquisa.

Ao participar desta pesquisa, o menor não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que os dados resultantes dessa pesquisa possam contribuir com informações importantes à literatura, que por sua vez poderá orientar políticas públicas para a etapa da Educação Básica em questão.

Financiamento da pesquisa: Não há financiamento, todo o custeio será de responsabilidade do próprio pesquisador.

Cabe informar que a coleta destina-se apenas para a pesquisa proposta e que todos os dados coletados nessa pesquisa ficarão armazenados sob a responsabilidade do pesquisador ou da professora orientadora pelo prazo mínimo de cinco anos. Também, o pesquisador se compromete em divulgar os resultados obtidos.

Eu, _____ (nome do responsável), de maneira voluntária, livre e esclarecida, autorizo meu(minha) filho(a) _____ (nome do estudante), da turma _____ a participar da pesquisa acima identificada. Estou ciente dos objetivos do estudo, dos procedimentos metodológicos, dos possíveis desconfortos com o tema, das garantias de confidencialidade e da possibilidade de esclarecimentos permanentes sobre os mesmos. Fui informado(a) de que se trata de uma pesquisa em andamento no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio. Está claro que minha participação é isenta de despesas e que minha imagem e meu nome não serão publicados sem minha prévia autorização por escrito. Estou de acordo com a aplicação do questionário para fins acadêmicos. Estou ciente de que, em qualquer fase da pesquisa, terei a liberdade de recusar a minha participação ou retirar meu consentimento, sem nenhuma penalização ou prejuízo.

[assinatura do(a) responsável]

[assinatura do pesquisador]

Nome completo: _____

E-mail: _____ Tel. _____

Identificação(RG): _____ | Teixeira de Freitas, ____ de _____ de 2019.

Observação: Este termo é assinado em 2 vias, uma do/a voluntário/a e outra para os arquivos dos pesquisadores.



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa, com o objetivo de investigar o entendimento que você tem sobre a aprendizagem de conhecimentos escolares em suas experiências com os vídeos digitais.

Pesquisador responsável: Ivo Fernandes Gomes

Local da Pesquisa: Colégio Estadual Democrático Rui Barbosa (CEDERB)

Endereço: Rua Leur Lomanto, Sn - Bela Vista, Teixeira de Freitas – BA.

O que significa assentimento?

O assentimento significa que você concorda em fazer parte de um grupo de adolescentes, da sua faixa de idade, para participar de uma pesquisa. Serão respeitados seus direitos e você receberá todas as informações por mais simples que possam parecer.

Pode ser que este documento denominado TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO contenha palavras que você não entenda. Por favor, peça ao responsável pela pesquisa ou à equipe de estudo para explicar qualquer palavra ou informação que você não entenda claramente.

O que é a pesquisa?

A pesquisa se refere a um momento de ler e responder a um questionário sobre algumas informações sobre você e sua residência, e, outro momento de reflexão e debate, através de uma atividade chamada grupo focal, sobre o uso de vídeos digitais para aprendizagens de conteúdos escolares. Interessa-nos ouvir sua opinião sobre as melhores formas de aprender, o significado da palavra "aprendizagem" e a relação entre esses conceitos e os vídeos digitais que você assiste para aprender os assuntos abordados na escola.

Para que fazer a pesquisa?

Acreditamos que sua participação é importante, para compreendermos o entendimento que os estudantes têm da aprendizagem e como se vincula ao uso dos vídeos digitais em seu cotidiano. Suas opiniões serão comparadas, de forma anônima, com as opiniões de outros estudantes da sua escola que também participarão da mesma pesquisa. Esperamos com isso contribuir na formulação de políticas públicas para a educação e também com as práticas educativas no Ensino Médio.

A participação nessa pesquisa oferece algum risco?

Nenhum dos procedimentos que serão utilizados oferecerá riscos graves à saúde e/ou à dignidade do menor. Contudo, há riscos considerados mínimos, como cansaço, aborrecimento ou constrangimento ao responder ao questionário ou durante gravação de áudio. Esses riscos serão contornados ou reduzidos a partir da consulta sobre sua predisposição para a participação, no momento da pesquisa.

Como será feita?

O questionário será entregue a você em determinado momento na escola e será solicitado que você leia e responda (individualmente), entregando de volta ao aplicador. O grupo focal, por sua vez, é uma atividade coletiva. Serão selecionados aleatoriamente de 8 a 10 alunos da mesma turma para participarem dessa atividade durante o horário escolar. A duração de cada grupo focal é de cerca de uma hora. Durante o desenvolvimento da atividade, será utilizado um gravador de áudio, para permitir aos pesquisadores a escuta e a análise das falas em um segundo momento. O pesquisador irá tratar a sua identidade com padrões

profissionais de sigilo, ou seja, será garantido em todo momento o anonimato das falas e você não será identificado em nenhuma publicação.

Procedimentos:

Caso você aceite participar, o responsável por você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se.

O responsável por você poderá retirar o consentimento ou interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e, caso você opte por não participar, não terá nenhum prejuízo ou represálias. A participação na pesquisa apresenta risco mínimo, isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler etc. Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de 5 anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de assentimento encontra-se impresso em duas vias, ambas assinadas, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Contato para dúvidas:

Se você ou os responsáveis por você tiver(em) dúvidas com relação ao estudo, direitos do participante, ou no caso de riscos relacionados ao estudo, você pode contatar o pesquisador responsável pelo estudo:

Nome do Pesquisador: **Ivo Fernandes Gomes.**

Contato: tel.: **(73) 99986-8587**, e-mail: **ivox.fernandes@gmail.com**

Eu li e discuti com o pesquisador responsável pelo presente estudo os detalhes descritos neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar, e que posso interromper a minha participação a qualquer momento sem dar uma razão. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para o propósito acima descrito.

Eu entendi a informação apresentada neste TERMO DE ASSENTIMENTO. Eu tive a oportunidade para fazer perguntas e todas as minhas perguntas foram respondidas.

Eu recebi uma cópia assinada e datada deste Documento DE ASSENTIMENTO INFORMADO.

Teixeira de Freitas, ____/____/____

Nome do(a) estudante

Assinatura

IVO FERNANDES GOMES

Pesquisador responsável

Assinatura

APENDICE B
QUESTIONÁRIO APLICADO

QUESTIONÁRIO DO ESTUDANTE

Caro estudante,

Você está participando como voluntário da pesquisa de doutorado, intitulada “**Concepções dos estudantes sobre aprendizagem escolar: o papel da mídia digital audiovisual**”. Este questionário apresenta algumas perguntas que, a partir de sua resposta, poderão orientar políticas públicas, bem como seus professores, gestores da sua escola e Secretaria de Educação na busca pela melhoria da sua aprendizagem. Sua participação é muito importante, na tentativa de se compreender o entendimento que os estudantes do Ensino Médio têm da aprendizagem e como este se relaciona ao uso dos vídeos digitais em seu cotidiano. **Portanto, leia e responda com atenção as questões.**

1 - DADOS ESCOLARES

1.1 Em que turno você estuda?			a) Matutino		b) Vespertino		c) Noturno										
1.2 Qual a série que você está cursando?			a) 1º ano		b) 2º ano		c) 3º ano		d) Eixo VI		e) Eixo VII						
1.3 Qual sua turma?		() A		() B		() C		() D		() E		() F		() G		() H	

2 - DADOS PESSOAIS E SOCIOECONÔMICOS

2.1 Qual a sua idade?	a) 14	b) 15	c) 16	d) 17	e) 18	f) 19	g) 20	h) Mais de 20	
2.2 Como você se considera?	a) Amarelo(a)		b) Branco(a)		c) Indígena		d) Pardo(a)		e) Preto(a)
2.3 Qual é o seu sexo?	a) Masculino			b) Feminino					
2.4 Qual seu estado civil?	a) Casado(a)			b) Solteiro(a)					
2.5 Você tem filhos?	a) Não			b) Sim: quantos _____					

2.6 Você mora:

- a) Sozinho.
- b) Com sua mãe e/ou seu pai.
- c) Com pessoas que são responsáveis por você (avós, tios, irmãos, dentre outros).
- d) Esposo ou esposa / companheiro ou companheira.
- e) Outro _____

2.7. Quando você está fora da escola, geralmente ocupa maior parte do seu tempo:

- a) Com emprego assalariado, com carteira assinada.
- b) No trabalho informal.
- c) Ajudando em casa nos serviços domésticos ou cuidando de crianças, idosos ou doentes.
- d) Com lazer.
- e) Estudando.
- f) Outra: _____

2.8. Até que série sua mãe, pai ou responsável por você estudou?	Mãe	Pai	Responsável
a) Nunca Estudou.			
b) Entre o 1º e 5º ano do Ensino Fundamental.			
c) Entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.			
d) Entre o 1º e 3º ano do Ensino Médio.			
e) Ensino Superior (abandonou ou ainda está cursando).			
f) Ensino Superior (já concluiu).			
g) Não sei.			

3 - RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR

3.1 Você repetiu o ano alguma vez no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio?	Não	Uma vez	Mais de uma vez
a) Ensino Fundamental.			
b) Ensino Médio.			

3.2 Escreva o nome de três disciplinas que você considera que tem mais facilidade para aprender.

1 - _____

2 - _____

3 - _____

3.3 Quando sente dificuldade em aprender os conteúdos ensinados em sala de aula que serão cobrados através de avaliação, você:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Fala com o professor sobre sua dificuldade.				
b) Pedir ajuda aos colegas que já aprenderam.				
c) Procura se dedicar estudando sozinho o conteúdo.				
d) Encontra colegas com dificuldade para estudar em conjunto.				
e) Assiste vídeo-aulas do assunto na internet.				
f) Espera aprender em outra oportunidade.				
g) Toma outra atitude.				

3.4 Você acredita que aprende com facilidade quando a aula é:	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) Teórica: em que só o professor fala e os estudantes escutam e realizam anotações.			
b) Desenvolvida com diálogo entre o professor e os estudantes.			
c) Organizada de forma em que o estudante apresenta o conteúdo.			
d) Com atividades práticas.			
e) De campo, que inclui visita a ambientes fora da escola.			
f) Realizada com trabalho em grupo.			

4 - SOBRE SEUS HÁBITOS DE ESTUDO

4.1 Com que frequência você estuda os conteúdos escolares, quando está fora da escola?

- a) Geralmente não estudo fora da escola.
- b) Um a dois dias na semana.
- c) Três a quatro dias na semana.
- d) Cinco a seis dias na semana.
- e) Todos os dias da semana.

4.2 Fora da escola, você estuda os conteúdos escolares com:	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Livros didáticos, apostilas ou outros materiais impressos.				
b) Textos em formato digital (geralmente .doc ou .pdf).				
c) Sites, blogs e páginas web em geral.				
d) Áudios.				
e) Vídeo-aulas.				
f) Outros:				

4.3 Você utiliza os recursos eletrônicos abaixo para acessar seu material de estudo?	Nunca	Algumas vezes	Muitas vezes	Sempre
a) Internet.				
b) Computador de mesa.				
c) Notebook.				
d) Tablet.				
e) Smartphone.				
f) Televisão.				
g) Outro:				

4.4 Você acredita que aprende mais quando:	Não concordo	Concordo parcialmente	Concordo totalmente
a) Visualiza as informações através de imagens paradas.			
b) Somente ouve.			
c) Assiste a TV/vídeo (som e imagens em movimento).			
d) Lê e/ou escreve.			
e) Faz trabalhos práticos.			
f) Outro (especificar):			

Obrigado por sua colaboração!

APENDICE C
ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

PESQUISA: Concepções dos estudantes sobre aprendizagem escolar: o papel dos vídeos digitais

ROTEIRO DE GRUPO FOCAL

Data: _____ Local: _____

Grupo: _____ Mediador: _____

Objetivos:

1. Conhecer as estratégias que estudantes dizem utilizar na apropriação do conhecimento escolar, identificando a participação dos vídeos digitais, nesse processo;
2. Verificar as experiências dos estudantes com os vídeos digitais, em particular quando assumidas intencionalmente como estratégias de estudo (aprendizagem) de conhecimentos escolares;
3. Identificar as concepções de aprendizagem elaboradas pelos estudantes;
4. Estabelecer relação entre as experiências de estudo com os vídeos digitais e a concepção de aprendizagem demonstrada pelos estudantes.

Momento 1 (5 min)

- Minha apresentação ((Nome, estudante e professor)
- Apresentar a equipe (somente nome)
- Dar as boas vindas e agradecimento;
- Finalidade:
- Sigilo
- Regras: (respeito à opinião e momento de fala de cada um. Não interessa saber se está certo ou errada a ideia de cada um) falar alto porque estaremos gravando.
- Tempo: 60 a 90 min

Momento 2

- Atividade disparadora → Momento inicial de Coleta a partir de registro escrito

Questão chave 1 – O que é aprender / aprendizagem

1. Aprender é o mesmo que conhecer?
2. Como você sabe que aprendeu? / Como um estudante demonstra que aprendeu?
3. O que faz um conteúdo ou disciplina ser mais fácil de aprender do que outro?

Questão chave 2 – Como ocorre a aprendizagem?

1. O que você faz quando quer aprender alguma coisa (escolar ou não escolar)?
2. Você acredita que seus colegas aprendem do mesmo modo que você? Por que?
3. Que estratégia eu utilizo para aprender algo que quero/preciso/gosto? (não escolar)
4. Quais elementos influenciam no processo de aprendizagem de um estudante? (memória, material, tempo, tipo do conhecimento, motivação, o que já se sabe...)

Questão chave 3 – Aprendizagem com audiovisual

1. O que faz da vídeo-aula/ vídeo, filme mais atrativo (em relação às outras) no momento de estudar/aprender conteúdos escolares?
2. Quais elementos que existem numa vídeo-aula que você considera importante, diferencia de outros tipos de materiais?

Estrutura para o grupo

- Convites e confirmação;
- Roteiro do grupo;
- Espaço físico (limpo, mesas e cadeiras em número suficiente, layout já organizado);
- Materiais: gravador de som (2), folhas de A4 (50), caneta (15); Crachás (15);
- Lanche: suco/refrigerante, bolo, salgados, descartáveis (copos, pratos, guardanapos)
- Equipe: Mediador, Observador e Auxiliar;