



Educação & Realidade

ISSN: 0100-3143

educreal@ufrgs.br

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Brasil

Reis, Rosemeire

Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio

Educação & Realidade, vol. 39, núm. 4, outubro-diciembre, 2014, pp. 1185-1207

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Porto Alegre, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317232121013>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio

Rosemeire Reis¹

¹Universidade Federal de Alagoas (UFAL), Maceió/AL – Brasil

RESUMO – *Aprender na Atualidade e Tecnologias: implicações para os estudos no ensino médio.* Análise sobre o aprender, de sua relação com as tecnologias atuais e com o trabalho escolar no Ensino Médio, realizada, a partir do recorte de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida por dois anos com estudantes de Ensino Médio em uma escola pública em Maceió. Privilegiaram-se resultados obtidos nos questionários e nos grupos de discussão. Identifica-se que o aprender na escola pode ter um papel diferenciado para garantir a mediação e a desnaturalização das informações veiculadas nesses artefatos culturais, desde que as condições objetivas sejam asseguradas e que tais informações sejam questionadas, investigadas, o que pode contribuir para que os jovens e adultos tenham acesso a processos significativos de apropriação de conhecimentos.

Palavras-chave: **Ensino Médio. Aprendizagem. Tecnologia da Educação.**

ABSTRACT – *Learning in the Present Time and Technologies: implications for studies in high school.* This is an analysis on learning and its relation with current technologies and school work at High School. It is part of a broader research performed during two years with students from a public High School in Maceió, the capital city of Alagoas State, Northeastern Brazil. Results from questionnaires and discussion groups are highlighted. Learning at school may have a prioritized role so as to guarantee mediating and denaturalizing information conveyed by means of these cultural artifacts, as long as objective conditions are ensured, and such information is questioned and investigated, thus contributing for teenagers and adults to have access to significant processes of knowledge apprehension.

Keywords: **High School. Learning. Education Technology.**

Introdução

Pode-se identificar nas últimas décadas, no Brasil, uma gradativa ampliação do acesso à escolarização para os grupos menos favorecidos da população, mas esse crescimento não está garantindo a democratização do acesso aos conhecimentos que tal escolarização propõe viabilizar. Considero que tal desafio é uma questão fundamental quando se pretende propiciar a qualidade social da educação básica e do ensino médio. Refiro-me à qualidade da educação básica, no sentido defendido por autores como Dourado e Oliveira (2009); Silva (2009), dentre outros, compreendida na perspectiva de *qualidade social*. Tal concepção de qualidade pode ser também identificada na Resolução n. 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, explicitada no seu capítulo 8:

[...] a garantia de padrão de qualidade, com pleno acesso, inclusão e permanência dos sujeitos das aprendizagens na escola e seu sucesso, com redução da evasão, da retenção e da distorção de idade/ano/série, resulta na qualidade social da educação, que é uma conquista coletiva de todos os sujeitos do processo educativo (Brasil, 2010, p. 3).

Conforme essa Resolução, em seu art. 9º, “[...] a escola de qualidade social adota como centralidade o estudante e a aprendizagem” (Brasil, 2010, p. 3).

Parto, também, do pressuposto de que jovens e adultos adentram a escola com os seus modos de aprender construídos em diferentes espaços sociais, a partir de experiências realizadas ou atividades que configuram suas relações com o mundo, com os outros e com eles mesmos, ou seja, sua *relação com o saber* (Charlot, 2005). É preciso reconhecer que esses modos de aprender englobam também relações estabelecidas com as “coisas do contemporâneo”, conceituadas por Costa como as “novas tecnologias” “[...] relacionadas ao computador, à cultura da imagem, da televisão, dos jogos eletrônicos, dos celulares, I-pods, mp3, mp4 etc.” (Costa, 2007, p. 113).

O que os jovens, as jovens e as pessoas adultas consideram que estão aprendendo na escola média? Como as tecnologias são veiculadas nesse contexto? As relações com tais tecnologias e as aprendizagens delas recorrentes seriam incompatíveis com os modos de aprender na escola? Esses artefatos culturais estariam dificultando as aprendizagens escolares? Ou, em outra direção, seriam tais artefatos as soluções para resolver as questões do aprender na escola?

Neste texto, tendo como referência essas questões, e sem a pretensão de esgotar um assunto complexo e que produz tantas inquietações, apresento algumas reflexões sobre a questão do aprender na nossa sociedade, sua relação com as tecnologias, com o trabalho escolar no ensino médio, a partir de aspectos identificados no estudo realizado em uma escola pública estadual, com turmas do ensino médio, em Maceió.

Concepções Hegemônicas do que é Aprender na Sociedade Atual

Apresento a seguir argumentos de alguns autores sobre as transformações em nossa sociedade que podem se relacionar com os modos predominantes de relação com o aprender na atualidade, o que, de certo modo, produz interpretações dos sujeitos, dentre eles, gestores, professores e estudantes, sobre o que é aprender, sobre o que pode mobilizar ou desmobilizar para aprender na instituição escolar.

Conforme Bauman, a sociedade de produtores, modelo principal da fase sólida da modernidade, fundamentava-se na segurança estável, na estabilidade segura, na disciplina e na subordinação e se baseava na rotinação do comportamento individual. “A satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a [sic] longo prazo, não no desfrute imediato de prazeres” (Bauman, 2008, p. 43). Com a mudança de foco da sociedade, que coloca em primeiro plano o consumo, identifica-se a transformação da relação com o tempo. Este não é mais apreendido como cíclico ou linear, mas se apresenta como “[...] fragmentado, ou mesmo pulverizado numa multiplicidade de instantes eternos [...]. A vida, seja individual ou social, não passa de uma sucessão de presentes, uma coleção de instantes experimentados com intensidade variados” (Bauman, 2008, p. 46). Como explica o autor, nesse modo de compreender o mundo não se valoriza a noção de progresso, possibilitado pelos esforços humanos. “A ideia do tempo da necessidade foi substituída pelo conceito de tempo de possibilidades [...], aberto em qualquer momento” (Bauman, 2008, p. 47), pela imprevisibilidade do novo. O que importa é o momento presente, não perder a oportunidade, pois não haveria nova chance. Essa pressa é em parte justificada pelo impulso em adquirir coisas e pela necessidade de substituí-las e descartá-las (Bauman, 2008, p. 50).

Acredita-se na possibilidade de comprar a felicidade, não prometida para a vida eterna, mas acessível na vida terrena. A ideia predominante é de que para ser feliz todos precisam ser, devem ser e têm que ser consumidores por vocação; justifica-se que consumir é um direito humano universal que não conhece exceção. Portanto, a sociedade dos consumidores não reconhece diferenças de idade ou gênero [...]. Também reconhece distinções de classe (Bauman, 2008). Os pobres passam a gastar o pouco dinheiro que possuem com objetos de consumo para evitar a exclusão, e, desse modo, deixam de satisfazer suas necessidades básicas.

Os sujeitos sentem a necessidade de consumir para proteger a autoestima, para não se sentirem “inadequados, deficientes e abaixo do padrão” (Bauman, 2008, p. 74). “Consumir, portanto, significa investir na afiliação social de si próprio” (Bauman, 2008, p. 75). Conclui o autor que “[...] os membros de uma sociedade de consumidores são eles próprios mercadorias de consumo, e é a qualidade de ser uma mercadoria

de consumo que os torna membros autênticos dessa sociedade” (Bauman, 2008, p. 76). Explica o autor que,

[...] num ambiente desregulamentado e privatizado que se concentra nas preocupações e atividades de consumo, a responsabilidade pelas escolhas, as ações que se seguem a tais escolhas e as consequências dessas ações caem sobre os ombros dos atores individuais (Bauman, 2008, p. 116).

Nesse contexto, “[...] os conceitos de responsabilidade e escolha responsável, que antes residiam no campo do dever ético e da preocupação moral pelo Outro, transferiram-se ou foram levados para o reino da auto-realização [sic] e do cálculo de riscos” (Bauman, 2008, p. 118). Para serem reconhecidos pelos outros, os sujeitos devem fazer parte dessa lógica de consumo, sob o risco de serem ridicularizados e considerados menos capazes do que os outros.

Nessa mesma perspectiva, a escolarização e o aprender passam a ser uma mercadoria como tantas outras. O conhecimento é valorizado em sua dimensão instrumental, para atender a essa demanda de consumo. Bauman não trata da escolarização em sua análise sobre a sociedade de consumo, mas explica que

[...] nem o aprendizado ou o esquecimento podem escapar ao impacto da tirania do momento, auxiliada e instigada pelo contínuo estado de emergência e do tempo dissipado numa série de novos começos heterogêneos e aparentemente (embora de maneira enganosa) desconectados. A vida de consumo não pode ser outra coisa que uma vida de aprendizado rápido, mas também precisa ser uma vida de esquecimento veloz. Esquecer é tão importante quanto aprender – se não for mais (Bauman, 2008, p. 124).

O autor afirma que a concepção dominante de aprender nessa sociedade não escapa à tirania do momento; é preciso ser rápido para atender a esse estado de emergência. Nessa perspectiva, a escolarização é valorizada, em grande parte, por possibilitar o diploma, materializado como uma mercadoria de consumo, como passaporte necessário para um futuro melhor. O diploma justifica em grande parte o investimento nos estudos, mas, nas últimas décadas, tal justificativa apresenta-se cada vez mais como contraditória, já que a relação sociedade e educação escolar tem se transformado. Se no passado poucos tinham acesso aos patamares mais elevados de estudo e, portanto, o diploma de certo modo garantia um lugar no mercado de trabalho, atualmente, apesar de o diploma ser valorizado nessa sociedade, não se garante que sua obtenção seja o tal passaporte para um futuro melhor, como outrora.

O discurso atual de consumismo em relação ao aprender é perpassado pela prerrogativa do acesso ao novo, ao aprendizado mais atualizado. Bauman explica ainda que, como tantas outras mercadorias para o consumo, o aprendizado também é compreendido nesta ló-

gica do esquecimento, pois será preciso renová-lo, sempre, na busca de aprender algo novo; portanto, podemos inferir que, nessa lógica, aprender deve ser algo rápido, descartável. Não seria necessário o esforço, a dedicação de tempo de trabalho intelectual para obter tal aprendizado. Nesse sentido, considero que os argumentos de Gauchet dialogam com estes apresentados por Bauman.

Gauchet (2005) focaliza em seus argumentos que a crise de sentido que a escola transmite em nossa sociedade pode ser explicada, dentre outros aspectos, pela perda da dimensão da tradição e pela alteração do estatuto social do conhecimento, do saber e da cultura. Para o autor, passamos, nas últimas décadas, por um esvaziamento do valor do passado, por uma mudança na maneira de nos relacionarmos com ele; em outras palavras, por uma mudança no estatuto do saber. Segundo Gauchet (2005), esse processo envolve tornar o passado um patrimônio, algo venerado coletivamente, mas exterior às nossas vidas. Nós o visitamos, mas não sentimos necessidade de apropriá-lo por uma crença de que é possível viver sem ele. O sujeito assiste, portanto, à objetivação do saber, um trabalho atribuído aos *experts*. As informações chegam sem outra mediação, não precisamos trabalhar para recebê-la e as recebemos de forma passiva (exemplos: as informações da televisão, da Internet etc.). As novas tecnologias são consideradas capazes de oferecer rapidamente as novas informações de que tanto precisamos. Estamos ávidos para obtê-las.

Para Gauchet (2005), essas transformações atingem o estatuto dos saberes e da cultura na nossa sociedade. O sentido do saber passa a ser procurado em escala individual. Há uma desvalorização do conhecimento do passado, como se ele não tivesse nada a nos dizer. Anteriormente, as referências de quem somos eram construídas mediante a nossa inscrição no passado e no grupo do qual fazíamos parte, e, atualmente, privilegia-se trabalhar os saberes do presente e antecipar o futuro.

Portanto, há um questionamento sobre o que ensinar, sobre o que se deve selecionar da *cultura* para esse ensino, uma não legitimação da cultura herdada por outras gerações. Ao mesmo tempo, ocorre uma valorização do aprender como algo *naturalizado*, não sendo necessário um trabalho específico para sua obtenção. Esse processo cria outra representação do conhecimento para o indivíduo. Conforme Gauchet (2005), a sociedade renuncia a sua função de intelectualização.

Bauman (2008) explica que, nesta sociedade de consumidores, além do excesso de mercadorias para consumir, há também uma grande quantidade de informações à disposição para servir a essa lógica de busca pelo novo, de atendimento às demandas do tempo presente.

Santos (1995), por sua vez, analisa a invasão da tecnologia eletrônica de massa e individual que ocorre a partir da década 1980 do século passado em nossa sociedade, processo que ficou conhecido como Era

da Informática. A tecnologia tornou-se mediadora da relação entre os sujeitos e o mundo, ao programar cada vez mais seu cotidiano e refazer este mundo como um *espetáculo*. A economia passou para uma fase de consumo personalizado, e, dessa forma, tenta seduzir o indivíduo isoladamente e em sua moral hedonista. Para esse autor, estas e outras transformações são típicas das sociedades pós-industriais, baseadas na Informação. Machado (2004) faz uma crítica ao modo como os sujeitos em nossa sociedade se relacionam com essa avalanche de informações. Explica que essa sociedade é algumas vezes rotulada de *sociedade do conhecimento* e, outras vezes, de *sociedade da informação*. Ressalta que o acesso às informações não significa necessariamente ter uma ascensão a conhecimentos ou, em outras palavras, à possibilidade para o sujeito refletir sobre o mundo, de ampliar sua *relação com o saber* (Charlot, 2000), ou seja, seus modos de compreender o mundo, os outros e a si mesmos.

A Escola na Atualidade e sua Relação com os Diferentes Artefatos Culturais

Em uma entrevista concedida ao jornalista Eboli, Ramos do Ó apresenta uma análise sobre as questões que envolvem o aprender na atualidade, a partir de outros argumentos, como também pontos de vista diferentes em relação ao lugar da tecnologia em nossa sociedade. Conforme ele explica, grande parte das críticas à cultura escolar se deve à constatação de que a escola continua muito arraigada a um modelo criado no fim do século XIX que,

[...] se baseia estruturalmente [...] na construção de grupos homogêneos de alunos que progridem por classes e onde existe sempre correlação entre a idade do aluno e o saber que lhe é fornecido. Esses grupos-classe são, ainda, constituídos por regimes de avaliação muito próximos e o conteúdo ministrado é um conteúdo racionalista [...] que visa construir através das disciplinas do plano de estudo uma visão racional e articulada da realidade, que tem dentro dela um modelo intelectual que consiste em imaginar que o mundo é um mundo completo. E que esses saberes vão sendo conquistados por níveis de complexidade distintos. É, portanto, um modelo racionalista (Ramos do Ó, 2007, p. 110).

Conforme Ramos do Ó, a sociedade foi gradativamente abandonando esse modelo racionalista, principalmente nas últimas décadas. Acrescenta o autor que hoje “temos consciência sobre a importância das contradições nos diversos domínios da vida política, social e econômica, a nossa identidade está bem mais marcada por ambivalências múltiplas que todos enfrentamos” (Ramos do Ó, 2007, p. 110). Ele explica, ainda, que “[...] a escola tem pouco refletido sobre estas questões, ela

continua a funcionar a partir de ideias claras e distintas sobre o que é certo e errado” (Ramos do Ó, 2007, p. 10). Reitera o autor que a escola tem mudado sim, mas que esta estrutura tem se conservado. Ele faz uma análise de que no trabalho escolar são priorizadas as atividades que se baseiam na leitura e acrescenta que a “[...] nossa mundividência remete para a verdade que é expressa no livro” (Ramos do Ó, 2007, p. 10). Na pesquisa de campo que analiso neste artigo, identifico que nas práticas docentes da escola é recorrente a apresentação de uma versão do que está nos livros, em aulas expositivas veiculadas pelo professor ou professora, e que, no noturno, por exemplo, os trabalhos orais são frequentemente utilizados para atribuição de notas. De qualquer maneira, Ramos do Ó apresenta uma questão que merece ser levada em consideração. Para ele, as avaliações do trabalho escolar são exigidas como produtos escritos, porém, esta produção está circunscrita a reafirmar o que foi lido, ou, no caso da pesquisa a que me refiro, ao que foi veiculado pelo professor. O autor argumenta que,

[...] os alunos são sujeitos a processos que os reenviam permanentemente a um mundo já totalmente feito de aparência clássica, e onde o confronto se faz sempre com os grandes autores, com as verdades científicas já inteiramente construídas e constituídas [...]. O que parece bastante complexo nos tempos de hoje é essa possibilidade de nós produzirmos no interior da cultura escolar mecanismos onde [sic] a escrita seja uma prática do cotidiano, onde [sic] o desejo de compreender e imaginar o mundo se amplie (Ramos do Ó, 2007, p. 111).

Ele reitera que, nessa perspectiva, o papel do professor devia deixar de ser aquele que reproduz a verdade estabelecida, “[...] quase sempre expressa no manual escolar, da verdade que está no programa [...]. Alguém cujo trabalho se concretizasse no exercício criativo de seus alunos” (Ramos do Ó, 2007, p. 111). Como argumenta o autor:

Historicamente o professor foi colocado fora do processo de construção de aprendizagem. Importaria partir para uma nova relação e que também ele ficasse vinculado ao exercício da produção científica. Acho bom que todos nós pudéssemos falar das dificuldades de escrita, das dificuldades da construção, das relações no mundo – que é um mundo muito fluido, dinâmico –, das dificuldades de estabilização de categorias de apreciação da realidade. E o professor para trabalhar nisso com qualquer aluno, de qualquer idade, terá ele próprio que estar vinculado a esse processo criativo. Já não será mensageiro da verdade, [...] mas um construtor de representações do mundo, das indetermináveis apreensões do mundo (Ramos do Ó, 2007, p. 112).

Para o autor, os estudantes do séc. XXI, com novas tecnologias em suas vidas, “[...] são capazes de produzir uma compreensão e uma co-

dificação verbal da realidade muito mais sofisticada do que tínhamos” (Ramos do Ó, 2007, p. 112). Acrescenta que “há uma espécie de guerra” (Ramos do Ó, 2007, p. 112) contra as crianças e jovens que conseguem “[...] construir essa imagem do mundo por meio de toda tecnologia que dominam mais e melhor que os adultos” (Ramos do Ó, 2007, p. 112). Para Jorge do Ó, essa guerra não é somente de gerações, mas, sobretudo, de linguagens.

Costa conceitua as novas tecnologias como aquelas “[...] relacionadas ao computador, à cultura da imagem, da televisão, dos jogos eletrônicos, dos celulares, I-pods, mp3, mp4 etc.” (Costa, 2007, p. 113). A autora acrescenta que “[...] a escola não entende esse fenômeno da proeminência das tecnologias como objetos de aprendizagens importantes para crianças e jovens de hoje” (Costa, 2007, p. 113). Conforme a autora, essas coisas do contemporâneo “[...] atuam compondo e formatando as formas de ver, de pensar e de atuar dos sujeitos, não são reconhecidas como saber válido e são consideradas como problemas para a educação” (Costa, 2007, p. 113). A autora defende que seria necessário compreender a importância dessa verdadeira mutação que ocorre atualmente, mas que

[...] isso não quer dizer [...] que a cultura escolar, da letra pura, da literatura, das ciências e das artes não tenha mais valor. Tem. Mas junto com ela está surgindo outro universo, cheio de novas experiências, com novos significados, novos comportamentos, novos interesses e novas formas de vida. Esse universo está invadindo a vida das crianças e precisaria ser considerado pela escola (Costa, 2007, p. 113).

Os Desafios para Aprender no Ensino Médio: alguns apontamentos

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), promulgada em 1996, a escola média é definida como etapa final da educação básica, isto é, ela propõe uma terminalidade a objetivos amplos de formação para a cidadania, numa perspectiva de superação da histórica dualidade entre uma formação das elites para o ensino superior e uma formação dos trabalhadores para cursos técnicos (Kuenzer, 2000). No entanto, podemos identificar, tanto de modo geral, como também neste estudo, que a *cultura preparatória* que marcou a história desta etapa da escolarização ainda é marcante nas práticas escolares.

Muitos estudos indicam que a expansão do ensino médio não correspondeu a uma efetiva democratização do acesso aos conhecimentos sistematizados para todos aqueles que passaram a frequentar os patamares mais elevados do ensino, muito menos em relação à promessa de melhores oportunidades de trabalho àqueles que ampliaram o grau de escolaridade. Várias pesquisas demonstram que as propostas prescri-

tas para o ensino médio, pretendidas pelo Ministério da Educação, não proporcionaram os resultados esperados pelos seus idealizadores (Bueno, 2000; Kuenzer, 2000; Krawczyk, 2011; Zibas, 2001; Sposito; Galvão, 2004). As propostas apresentadas, como a mudança curricular por áreas de conhecimento, numa perspectiva interdisciplinar, pouco se viabilizam no cotidiano das escolas.

Aos professores e às professoras são imputadas responsabilidades enormes. Dentre elas, as de construir currículos interdisciplinares, de realizar um trabalho articulado com os outros professores etc.¹. Tais propostas não são acompanhadas por uma reestruturação das condições de trabalho dos docentes e menos ainda de uma política de valorização profissional, o que permitiria um maior investimento na formação desses professores.

Na escola de educação básica pesquisada, que se localiza em Macaíó, Alagoas, havia uma insatisfação com as condições de trabalho, explicitadas, por exemplo, por greves que ocorreram no período de 2010 a 2012, o que acarretou em atrasos no calendário escolar, como também pela identificação de falta de professores; da falta de concursos públicos no Estado para professores efetivos, substituídos por contratos de trabalho de estudantes da universidade para exercer a profissão por seis meses; pela não utilização pelos estudantes da escola, no período da pesquisa, de sala de informática e de laboratório de química etc.

Se, por um lado, as propostas oficiais de mudança pedagógica no ensino médio não são identificadas no cotidiano escolar, é importante ressaltar que os jovens e adultos que passam a ter acesso a essa etapa da educação básica estão cientes de que a escolarização propiciada não garante ascensão à mobilidade social como no passado e, portanto, não é essa promessa que pode criar uma vinculação desses estudantes com o trabalho escolar.

Concordo com Bourdieu ao explicar que a *democratização do ensino* não possibilitou aquilo que prometia. Na atualidade, ocorre uma desvalorização dos diplomas e um aumento de tempo dos alunos dessas camadas na escola sem, no entanto, significar necessariamente melhoria para suas vidas. Isso explicaria, em parte, o desencanto de muitos alunos e de suas famílias pela escola; esta se torna uma mera obrigação, relegada a segundo plano (Bourdieu, 1998).

Meu objetivo com estes apontamentos não é realizar uma análise sobre as diretrizes políticas para o ensino médio brasileiro na atualidade e suas dificuldades de efetivação no cotidiano para seus estudantes. Apenas identifico que o *aprender* faz parte das preocupações prescritas nas reformas propostas pelo Ministério da Educação (MEC) para o ensino médio, gestadas desde a década de 1990 do século passado. Porém, não se identifica a viabilização de condições objetivas de concretização dessas reformas na prática e também se verifica a falta da participação dos professores e professoras na construção dessas propostas oficiais, o

que aprofunda as contradições do *ensinar* e do *aprender* nessa etapa da educação básica.

Jovens e Adultos do Ensino Médio em uma Escola Estadual em Maceió: relação com o *aprender* e com as tecnologias

Por dois anos coordenei uma pesquisa com jovens e adultos do ensino médio, em uma escola pública de ensino fundamental II e médio, num bairro periférico em Maceió. Outros integrantes do grupo de pesquisa contribuíram em sua realização. Foram pesquisados os estudantes do ensino médio do vespertino e jovens e adultos do noturno, que estavam na modalidade educação de jovens e adultos (EJA)².

Trata-se de um estudo de caso (pesquisa quanti-qualitativa), com uma *abordagem local*. Segundo Van Zanten (2001), essa abordagem pressupõe uma concepção de espaço local como um 'site', "[...] uma construção social dotada de certa coesão interna e de uma autonomia relativa em relação ao centro, suas ao mesmo tempo, estruturalmente articulada a ele por uma relação de dominação e interdependência" (Van Zanten, 2001, p. 19). Essa perspectiva de investigação se apoia no intercruzamento de dados dos diferentes procedimentos de pesquisa.

Realizou-se um estudo exploratório, mediante questionário composto de cinquenta e cinco questões, que permitiu um levantamento geral de aspectos da vida, do trabalho, das práticas culturais dos estudantes (vinte e três questões) e também de sua relação com a escola e com os estudos (vinte e sete questões). Havia uma previsão de que responderiam ao questionário o conjunto de alunos da escola: os quinhentos estudantes matriculados, duzentos e vinte jovens do período vespertino e duzentos e oitenta estudantes do período noturno do Ensino Médio (Educação de Jovens e Adultos). Em dezembro de 2010, final do semestre letivo, obtivemos a participação de aproximadamente cinquenta por cento dos estudantes da escola. Responderam aos questionários duzentos e quinze estudantes. Pôde-se identificar que do vespertino participaram cento e quinze estudantes e cem jovens e adultos do noturno³.

Para o tratamento dos dados, foi utilizado o programa PSPP, que é "[...] um software livre disponibilizado para análises estatísticas sobre matrizes de dados. Permite gerar relatórios tabulados, normalmente utilizados na realização de análises descritivas e inferências a respeito de correlações entre variáveis" (GNU-PSPP, 2010 apud Santos, 2011, p. 97). Em relação ao questionário, apresento algumas estatísticas descritivas que serão discutidas ao longo da apresentação de alguns resultados referentes às questões propostas neste artigo.

Posteriormente, ocorreram dois encontros com grupos de discussão do vespertino e do noturno. Para participação nesses grupos,

solicitamos aos professores e à coordenação pedagógica que pedissem aos estudantes que escolhessem, entre eles, quatro representantes, duas mulheres e dois homens das duas turmas dos segundos e de uma turma do terceiro, com a participação de doze jovens⁴. Como no noturno havia somente duas turmas do último ano, o grupo se formou com oito jovens e adultos na modalidade educação de jovens e adultos. No primeiro encontro, tratou-se de alguns resultados obtidos na primeira parte do questionário e, no segundo encontro, de aspectos da segunda parte. Foram realizadas ainda entrevistas com os jovens e adultos que participaram dos grupos de discussão⁵.

Conforme Weller, os grupos de discussão “[...] se constituem como representantes de estruturas sociais, ou seja, de processos comunicativos nos quais é possível identificar um determinado modelo de comunicação” (Weller, 2006, p. 246). Tal procedimento de pesquisa privilegia a apreensão de experiências coletivas como características sociais do grupo pesquisado, ao proporcionar a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos pesquisados. A autora argumenta que o grupo de discussão permite apreender o diálogo mais próximo da realidade do grupo e captar detalhes do convívio do grupo, por pertencerem ao mesmo meio social, por privilegiar o diálogo interativo entre os participantes, e isso diminui a interferência do entrevistador no grupo, já que estão entre pares.

Neste texto, focalizo principalmente aspectos da relação com *aprender* desses jovens e adultos e alguns indícios da relação com as *novas* tecnologias, obtidos nos duzentos e quinze questionários, cem respondidos pelos jovens do vespertino, cento e quinze por jovens e adultos do noturno, e dos encontros no grupo de discussão com jovens do vespertino e jovens e adultos do noturno.

Dentre os participantes do estudo exploratório, se considero como critério a faixa etária de 15 a 29 anos, grande parte do público é jovem (no vespertino 100% e, no noturno, 78%). A maior parcela dos estudantes é do sexo feminino; grande parte define-se como pardos e brancos; há diferenças entre os turnos sobre o estado civil: à tarde, uma parcela significativa dos jovens/alunos é solteira; à noite, menos da metade é casada. Identifica-se que, entre os participantes da pesquisa, 66% daqueles que estudam à noite e 16% daqueles que estudam à tarde trabalham. Em relação à *situação socioeconômica*, pode-se identificar que grande parte dos jovens e adultos que participaram do estudo exploratório está em situação não favorecida economicamente. Mesmo considerando os estudantes que trabalham, 66% dos jovens da tarde e 68% dos estudantes da noite possuem renda familiar de até R\$ 800,00. Para 23% dos estudantes da tarde e para 21% do noturno, a renda é de R\$ 801,00 a R\$ 1.100,00 reais e apenas para 5% dos alunos da tarde e 4% dos estudantes do noturno a renda familiar é mais de R\$ 1.500,00.

Na visão de 51% dos participantes da tarde e 46% da noite, o ensino médio deve ter como prioridade formar para o ingresso no curso

superior; 38% dos estudantes do vespertino e 42% da noite consideram que a prioridade é formar para o mercado de trabalho e 11% dos jovens da tarde e para 2% dos alunos da noite é desenvolver o sujeito como ser humano e cidadão. Observa-se que um percentual significativo apresenta como prioridade o ensino superior. Porém, há ainda 49% dos jovens da tarde e 54% de jovens e adultos da noite que apresentam outras prioridades.

Pode-se afirmar que, para os participantes da pesquisa à noite, 52% deles consideram que a escola ajuda a conseguir um futuro melhor; para 92% desses alunos, estudar é importante; 61% se consideram alunos bons ou excelentes; 87% deles afirmam que gostam de estudar; 80% deles gostam da escola. Porém, em contrapartida, 72% deles consideram que a escola contribui pouco e 6% que não ela contribui em nada para sua aprendizagem, o que perfaz um total de 78% entre os questionários respondidos no noturno.

Em relação aos estudantes da tarde, 53% consideram que a escola ajuda a conseguir um futuro melhor; para 98% deles, estudar é importante; 79% gostam de estudar; 44% se consideram bons alunos, 40% regulares e 5% excelentes; 82% gostam da escola. No entanto, 61% dos estudantes da tarde, que responderam à questão, consideram que a escola contribui pouco para a aprendizagem e 4% que ela em nada contribui.

Considero um percentual muito alto de respostas sobre a baixa contribuição da escola na aprendizagem dos estudantes, tanto da tarde, como da noite. Tal resultado contrasta, por exemplo, com as respostas da maioria dos estudantes da tarde e da noite que consideram os estudos importantes e de que gostam de estudar. Portanto, já nos resultados dos questionários, identificam-se contradições entre a importância atribuída a essa etapa de escolarização – como possibilidade de se preparar para o ensino superior ou para outros modos de inserção no mercado de trabalho, e, ainda, como realização posterior de cursos técnicos e aprovação em concursos públicos – e a identificação de que aprendem pouco no ensino médio.

Esses aspectos se relacionam à questão da perspectiva instrumental, que assume os estudos em todas as etapas da educação básica, especialmente, na sua última etapa. Os estudantes consideram importante obter o diploma, mas identificam que não necessariamente aprenderam o suficiente para alcançar seus objetivos futuros. Especialmente, nos últimos anos, ocorre a *desilusão* em relação ao significado da obtenção desse diploma, como explica Bourdieu (1998).

Com relação às dificuldades para aprender, alguns pontos chamam a atenção. Segundo os jovens do vespertino, a maior dificuldade é *entender o que o professor explica*, com um percentual de 70%. Em segundo lugar, para 46% dos alunos, essa dificuldade em aprender está na *falta de aula e de professores* e, em terceiro lugar, aparece a questão de *falta de base na formação anterior*. Para os jovens e adultos no noturno

que responderam ao questionário, os três maiores motivos para a dificuldade para aprender no ensino médio são, respectivamente: *dificuldade para entender o que o professor explica* (61%); *falta de aula/de professores* (44%) e *falta de tempo para estudar* (38%). Em quarto lugar, aparece a questão da *falta de base de uma formação anterior* (34%). Portanto, a questão da *dificuldade para entender o que o professor explica* e a *falta de aula e de professores* foram as razões mais citadas nos questionários respondidos no vespertino e no noturno.

No grupo de discussão do noturno, o problema para aprender no ensino médio também se relaciona à *dificuldade para compreender o que os professores explicam* e pela *falta de interação entre professores e alunos* nas aulas no momento de explicar os assuntos. Um rapaz, por exemplo, relata sua dificuldade de compreender Biologia e acrescenta que a professora passa o assunto muito resumido. Outro aspecto bastante citado pelos estudantes da noite, como motivo para a dificuldade para aprender, é a *falta de incentivo do professor*. No grupo de discussão, foram elencados alguns motivos com os estudantes do vespertino em relação às dificuldades de aprender. Para alguns, a falta de professores, desde o ensino fundamental, acarreta dificuldades por não ter aprendido no passado; outros consideram a falta de preparo dos professores para ensinar; outro se refere à dificuldade de acompanhar as explicações do professor, porque este docente nas aulas fala e escreve ao mesmo tempo; e outro retoma a questão da falta de atenção dos alunos quando o professor está explicando.

Identifica-se, portanto, que, de modo geral, aprender para esses sujeitos relaciona-se ao *ouvir o professor explicar*. Como afirma Charlot (2005; 2009a), o que predomina é a ideia de que o professor deve ser o ativo no processo de aprendizagem; deve-se ir às aulas, escutar as explicações e estas precisam entrar na cabeça. Se isso não ocorrer, coloca-se a culpa no professor ou professora, porque não teriam explicado direito. No máximo, há aqueles que reconhecem que não prestam atenção, não escutam o professor e, portanto, não deixariam o professor ensinar.

Essas explicações sobre o *aprender*, além de se relacionarem a essa ideia dominante na nossa sociedade dos saberes, como uma mercadoria para ser consumida rapidamente, descartada e substituída por outras mais novas (Bauman, 2008), também são reforçadas pelas próprias práticas escolares, que focalizam principalmente o ensino como a transmissão dos conteúdos. Estes são apresentados mediante aulas expositivas, como apresentação do *mundo totalmente feito* (Ramos do Ó, 2007), em relação aos modos ainda hegemônicos no modelo de escola da modernidade, que é de transmissão de verdade, conforme analisamos anteriormente. Essa “[...] valorização do aprender como ouvir o que o professor explica” também desvela indícios de que esse modo de interpretar o aprender e as práticas vivenciadas podem não contribuir para a perspectiva do aprender na escola como um trabalho intelectual (Gauchet, 2005; Charlot, 2009b), como também para que os estudantes

vivenciem no espaço escolar *exercícios* criativos de apropriação dos saberes (Ramos do Ó, 2007)⁶.

Pode-se afirmar que esses estudantes jovens e adultos têm acesso a um mundo de conhecimentos, para além *daqueles transmitidos pela escola*. Muitas informações, modos de expressão, aprendizagens são possibilitadas também em razão de sua relação com os artefatos culturais, propiciados pelas novas tecnologias (Costa, 2007).

Praticamente 100% dos estudantes do vespertino e do noturno utilizam a televisão no seu cotidiano. Quanto ao computador em casa, mesmo a renda familiar não sendo alta, identifica-se ainda que 34% dos participantes da pesquisa à tarde e 37% dos alunos da noite possuem esse equipamento. Sobre a internet, a maioria dos jovens da tarde que respondeu ao questionário a utiliza para redes sociais (84%); em segundo lugar, para pesquisas escolares (73%) e, em terceiro lugar, para MSN (45%). Já os jovens e adultos do noturno utilizam a internet, em primeiro lugar, para pesquisas escolares (78%); em seguida, para redes sociais (48%) e, em terceiro lugar, para outros tipos de pesquisa (29%). Pode-se deduzir que, mesmo com computador em casa, nem todos têm acesso à internet em suas residências. Desse modo, muitos utilizam espaços pagos, como *lan houses*, já que também não têm acesso à internet na escola.

No noturno, essa prioridade se inverte. A maior parte dos estudantes afirma utilizar a internet para trabalhos escolares e, em segundo lugar, aproximadamente 50% deles usam para se comunicar nas redes sociais.

Mesmo com a dificuldade de acesso a determinados artefatos culturais da contemporaneidade (Costa, 2007), pode-se identificar que esses já estão impregnados no cotidiano dos jovens, nos seus modos de expressão, nas suas relações interpessoais, mesmo para aqueles que têm pouco acesso em razão de dificuldades econômicas.

É notório, também, que os saberes propiciados por tais artefatos culturais não estão sendo incorporados nas propostas pedagógicas da escola média, nas práticas pedagógicas cotidianas. Neste estudo, inclusive, identifica-se que os estudantes não tinham acesso nem ao laboratório de informática que se encontrava desativado no período da pesquisa. Seria pertinente reconhecê-las como objetos de aprendizagem (Costa, 2007) na sala de aula e na escola?

A seguir, apresento o que esses sujeitos responderam sobre a questão das novas tecnologias em suas vidas e apresento uma reflexão sobre possíveis relações entre as concepções de aprender na escola e as novas tecnologias. Em relação à utilização de computador e ao acesso à internet, os jovens do vespertino explicam:

Usamos para a comunicação, *Orkut*, *blog*, *MSN*, *fotolog* (Maria, tarde).
As redes sociais nós usamos quase tudo, mas também músicas eu sempre procuro bandas antigas e novas. [...] (José).

As pessoas que só têm computador em casa sem internet é mais para trabalho, mas são trabalhos que eles já trazem feitos (Pedro, tarde).

É como ele falou é como um meio de comunicação, por exemplo, tenho família que mora em São Paulo e preciso, a gente não tem como está direto falando por telefone aí uso o MSN que agora tem a *web cam* (Carlos, tarde).

São as condições em casa que não têm (Ana, tarde).

Identifica-se, portanto, no grupo de discussão, que grande parte dos jovens do vespertino se expressa pelas redes sociais, para partilhar seus gostos musicais, suas ideias, para se atualizarem em relação aos grupos com os quais se identificam. Um dos jovens se sobressai na sua relação com a internet, pois conhece amigos do mundo todo pelas redes sociais, compartilha seu gosto musical, seus modos de expressão pelo *cosplay*:

Eu mesmo dependo da internet para tudo, até por causa do meu estilo musical mesmo só pela internet. [...]. Eu gosto das músicas coreanas e japonesas, aí é só por internet, pois pela televisão e rádio não tem como, aí só rede social e site para consegui obter isso tudo. [...] Tem vários dos meus amigos que curtem este estilo, mas só pela internet pessoas fora do Estado, tanto que aqui em Maceió somos só três, aí tipo tem mais fora, aí mais pela internet, rede social no caso, aí se encontra toda noite estamos conversando mais na rede social, *facebook*, *MSN* (José, tarde).

Para os trabalhos escolares, esses estudantes também utilizam a internet, mas explicam o modo como esses trabalhos são feitos. Geralmente, *copiam e colam* os textos disponibilizados pelos sites. Eles explicam:

O caso das pesquisas escolares é porque tem muita gente que usa o computador mais para fazer pesquisas, [...], aí ele tem assuntos da escola para fazer, então ele vai ter que ir a internet para fazer a pesquisa (Maria, tarde).

Quando vai pesquisar, a maioria copia e cola. Tem gente que achou, imprimiu e entregou (Pedro, tarde).

Nem lê, tem gente que entrega tanta coisa sem ter nada a ver (Ana, tarde).

Um rapaz apresenta uma interpretação de que as informações da internet transmitem verdades:

Também é questão de informação também, porque a maioria das informações que passam na TV são erradas e, às vezes estão disponíveis na internet visões de outras pessoas para a gente comparar porque as vezes a notícia passada, transmitida não é verdadeira, aí tem gente que percebe [...] É, jornais que passam notícias, ensinam de maneira errada já para alienar a pessoa (João, tarde).

E outra jovem concorda com o argumento do colega:

Na televisão principalmente, né? (Jane, tarde).

Se, por um lado, a utilização de computador e de internet já faz parte da vida desses jovens, pois pela utilização desses artefatos cul-

turais eles se comunicam com os amigos, com parentes, estabelecem suas relações com outros, por outro lado, identifica-se, também, prioritariamente, um acesso às informações, sem possibilidade de aprofundamento. Há indícios de que para esses sujeitos as informações da internet são consideradas *conhecimentos verdadeiros*.

Do mesmo modo, como se propaga na sociedade e nas experiências escolares que aprender seria receber o conhecimento de modo rápido, descartável, para esquecer e sempre buscar o novo, também se identifica a compreensão das informações da internet nessa perspectiva. Não questiono os argumentos de que na internet eles conseguem obter diferentes versões do que é veiculado. Realmente, esses alunos têm acesso a uma gama infinita de informações que podem ser importantes em suas vidas.

Um estudante, por exemplo, explica que escolheu o que pretende fazer após o ensino médio, a partir dos contatos com uma colega na rede social. No entanto, considero que estes modos de se relacionar com os meios de informações podem ser aprimorados, e que a escola pode exercer um importante papel nesse sentido. Desse modo, reconhecer essas novas tecnologias como possíveis objetos de aprendizagem relacionar-se-ia com a criação de espaços de análises sobre tais informações nas diferentes áreas do conhecimento, porque elas precisam ser analisadas a partir de referências históricas, políticas, filosóficas etc.

Identifica-se uma diferença da relação entre os estudantes do vespertino com uma parte daqueles do noturno. Uma boa parte das pessoas com mais idade do noturno, apesar de necessitarem utilizar o computador e internet, precisam recorrer à ajuda de mais novos para ter acesso a essas tecnologias. Explica Marta:

Eu uso entre aspas, porque eu uso para pesquisar, mas não sou eu que faço, porque eu não sei mexer, zero, minha filha que faz para mim, só utilizado para mim nesse sentido, agora eu acho que é importante para mim para várias coisas [...] No meu caso, minha filha pesquisa, eu faço, mas a internet eu não uso, não sei utilizar (Marta, noite).

Outros estudantes do noturno, mais jovens, explicam que a internet serve para a realização de trabalhos que são passados em substituição às provas.

É pesquisa, porque à noite o professor passa muita pesquisa em vez de prova, passa trabalho, passa trabalho, então a gente acaba fazendo mais pesquisa mesmo (Vitória, noite).

Um jovem também explica que direciona a utilização da internet para a vida profissional:

Para mim, é individualmente, eu fiz mais para sites de relacionamento, é, dificilmente eu vou olhar computador para entrar na internet, né, para não entrar em site de bate papo, mas nesses últimos tempos assim, posso dizer assim que em relação a parte de escolaridade. Eu tô direcionando

mais na parte profissional, na parte né, para buscar melhorias financeiras para mim, relação a escola, os concursos, porque também, termino o ensino médio, então tem que correr atrás, aí, no momento uso para isso (Fábio, noite).

Portanto, no noturno também as informações advindas das redes sociais, por exemplo, poderiam ser reconhecidas e analisadas. Identifica-se que alguns jovens e adultos procuram individualmente caminhos para se desenvolverem profissionalmente, dentre às precárias opções oferecidas. Os jovens e adultos se ressentem, ainda, em relação à impossibilidade de utilização da sala de informática na escola média, o que faz muita falta em sua escolarização.

E olhe que assim, a gente tem uma sala de informática aqui, que era para tá tendo aula de informática, até hoje a gente não tem aula (Vitória, noite). Só tive uma aula de informática (Ricardo, noite).

Praticamente desde 2008 a gente não tem nossa sala de informática, Eu mesmo só utilizei essa sala para a gente fazer trabalho duas vezes, o professor de, foi duas redações, “foi” duas vezes, eu fui privilegiado (Fábio, noite).

Eu entrei na oficina uma vez, foi na aula de Português (Lara, noite).

Os estudantes do noturno também se relacionam bastante com a internet em suas vidas, porém, aqueles com mais idade já não expressam essa relação de modo tão articulada a suas atividades cotidianas. Principalmente, para esses, seria na escola o espaço para ter acesso a esses artefatos culturais, mas não é isso que ocorre. Do meu ponto de vista, as práticas escolares seriam fundamentais e significativas se pudessem contribuir para problematizar e aprofundar os conhecimentos sobre os aspectos dessas informações.

É preciso salientar que há uma contradição entre o discurso da sociedade sobre o poder das tecnologias e de sua possibilidade de contribuir com a aprendizagem na atualidade e as condições objetivas em que vivem jovens e adultos nas escolas públicas em Maceió e, certamente, em outros lugares de Alagoas e do Brasil. Jovens e adultos estão no ensino médio e não têm acesso à sala de informática na escola. Certamente esse aspecto é um indício das contradições entre os discursos de que está ocorrendo uma democratização do acesso às informações e ao conhecimento e à realidade objetiva na qual está sendo escolarizada grande parte dos estudantes brasileiros do ensino médio.

Nesse caso, entende-se também que tais condições nas quais estão inseridos os professores e os estudantes, as precárias condições de ensino, contribuem para explicar a ênfase na explicação de que aprender é ouvir os professores, como aqueles que são ativos no processo de aprendizagem.

Algumas Considerações

Não se pode negar o confronto entre o modelo secular de instituição escolar, que ainda tem força na atualidade, e essas mudanças na relação dos sujeitos com o *aprender* em nossa sociedade. As raízes da forma escolar se fundamentam na transmissão de uma *verdade*, a partir de uma perspectiva única e que deveria ser reproduzida aos sujeitos para adentrar ao mundo da *Cultura* legítima.

Nessa mesma perspectiva, se os modos de aprender na escola ainda apresentam indícios dessas raízes da *forma escolar moderna*, tornam-se evidentes também as tensões no espaço escolar em relação a como se relacionar com as *novas* tecnologias, dentre outros aspectos, porque se torna difícil, para aqueles que aderem a determinado modo de conceber o que é aprender na escola, considerar legítimos os processos de aprender a partir de outros artefatos culturais, como explica Costa. Esse espaço de tensões é intensificado nas instituições escolares que, envoltas com essas questões, também se confrontam com outros desafios.

Essas instituições são fruto da massificação do ensino e recebem jovens e adultos que no passado não tinham acesso à escolarização. Eles chegam nessa escola média e vislumbram obter os diplomas para um futuro melhor. Portanto, a ideia da obtenção do diploma como motivo externo para estar no ensino médio se articula com a visão dominante do aprender como uma mercadoria de consumo rápido, visão que por sua vez se torna fortalecida pela própria forma escolar dominante, de transmitir os conhecimentos como verdades para propiciar o aprender na escola.

Várias são os desafios. Apesar dos discursos governamentais de democratização do acesso aos estudos, de avanços na viabilização da *qualidade na educação básica e na ampliação do acesso ao ensino médio*, no cotidiano das escolas identifica-se a falta de condições estruturais básicas. No caso do estudo que realizei, no período da pesquisa, não funcionavam o laboratório de informática e o laboratório de Química; não havia uma frequência dos estudantes à biblioteca; havia falta de professores em determinadas disciplinas, além de problemas como greves, reforma na escola que atrasavam o calendário escolar.

Considero importante ressaltar, ainda, que as representações dominantes do *aprender em nossa sociedade* se aproximam da perspectiva do conhecimento como mercadoria, que deve ser consumido de modo rápido e ser esquecido, sempre em busca do novo.

Nesse sentido, espera-se aprender para o agora e sem precisar de um esforço para apreensão do passado. Portanto, o excesso de informações serve para essa ilusão de conhecer. Cada um pode recorrer à internet e ter acesso às respostas rápidas, necessárias ao momento. Nessa perspectiva, a imagem de se dedicar aos estudos pode significar *perder*

tempo, o que entra em confronto com a ideia do trabalho árduo e necessário para que o sujeito entre em modos específicos de aprender, com seus modos de pensamento, construídos historicamente nas diversas áreas do conhecimento (Charlot, 2009b).

Para ultrapassar essa visão imediatista do aprender, é necessário repensar o lugar da escola média, das práticas docentes e seus modos de se relacionar com o ensinar e com o aprender. Tais práticas poderiam, dentre outros aspectos, reconhecer o potencial viabilizado pelas tecnologias, dos artefatos culturais contemporâneos, para o acesso ampliado às informações e propiciar estudos aprofundados sobre tais informações, de maneira a desnaturalizar as ilusões de verdades absolutas que estas podem veicular. Conforme Krawczyk (2011),

[...] a transmissão cultural proposta pelas mídias é muito mais forte do que a transmissão cultural da escola. A dificuldade da escola para conservar seu valor cultural resulta de sua dificuldade para proporcionar aos jovens ferramentas que os desloquem do lugar de espectadores passivos e lhes permitam decodificar e interagir de forma crítica com esses novos códigos culturais apresentados pelos meios audiovisuais e eletrônicos, compreender os interesses em jogo, os propósitos implícitos etc. (Krawczyk, 2011, p. 761).

Não se pode negar o lugar importante da televisão e da internet, por exemplo, como viabilizadoras de variadas informações e do potencial do mundo virtual para propiciar novos modos de socialização, de relação com os outros, de contato com o mundo. Porém, torna-se necessária a mediação, a problematização, a desnaturalização das informações veiculadas como *verdades*. Concordo com Krawczyk (2011, p. 762), quando afirma que,

[...] o uso crítico das tecnologias pode não só permitir ao aluno ter acesso à informação variada e atualizada, como também oferecer condições para uma prática de estudo e um conhecimento diferente, abrindo espaço para a curiosidade e a criatividade e novas possibilidades de informação e descobrimento; de ampliação de seu universo de referência e de intercâmbio com outras culturas.

Considero que o aprender na escola pode ter um papel privilegiado, nesse sentido, e que não se pode tratar dos desafios da qualidade social da educação básica e, em especial, do ensino médio se não houver um aprofundamento a respeito das denúncias dos próprios jovens e adultos em relação às dificuldades para a apropriação das aprendizagens escolares.

No entanto, pensar na questão do aprender perpassa outros aspectos, dentre eles, que as condições objetivas sejam asseguradas e que os próprios professores nele envolvidos possam participar como *ato-*

res nos modos de pensar os desafios de ensinar nesse contexto. Não se aprende a pensar criticamente se não há espaços de autoria, de criação para aqueles que são mediadores e partícipes desse processo.

Como explica Biarnès (1999), trabalhar com a diversidade dos estudantes na escola, tanto do ponto de vista cultural, como de suas singularidades, não pode ser interpretada como, simplesmente, o ato de procurar conhecer a realidade cultural e individual de cada estudante. Acrescenta que “[...] saber a priori sobre o outro é fechar a possibilidade dessa emergência” (Biarnès, 1999, p. 286). Para ele, é justamente o processo singular de construção criado entre o professor ou o formador e o aluno que é relevante. O autor enfatiza, portanto, que somente uma *pedagogia da criatividade* pode assegurar o máximo de possibilidades aos estudantes de utilizarem suas próprias estratégias de apropriação dos conhecimentos. Para tanto, propõe que o trabalho pedagógico se configure como um *espaço de criação*, um processo que pressupõe a legitimação do que o outro pensa e que aceite o risco da transformação mútua. Nessa perspectiva, cada sujeito é concebido como portador de saberes, de inteligências, de potencialidades diferentes, conhecidas e reconhecidas, no qual se busca uma aprendizagem significativa. Para que tais aspectos não fiquem somente no discurso, é importante a valorização da profissão docente, das condições de trabalho, de viabilização efetiva dos espaços de ressignificação de propostas educativas dentro da escola, do reconhecimento das juventudes e das pessoas adultas como *sujeitos de direito* que trazem para o espaço escolar suas expectativas, suas relações com o aprender, seus modos de expressão e que querem ser reconhecidos no diálogo com a cultura escolar.

Essas questões são fundamentais quando se pretende viabilizar na escola média espaços de desnaturalização dos modos dominantes de *aprender* como *mercadoria* e como mera *recepção de verdades prontas*, o que pressupõe considerar legítima a circulação de *artefatos culturais* da contemporaneidade como objetos de aprendizagem, como as informações obtidas pelas mídias, pela internet, redes sociais, desde que sejam problematizadas, questionadas, investigadas. Reitero que as tecnologias em si não são *problema* e nem a *salvação* para a educação escolar. As discussões e propostas de utilização desses artefatos culturais no ensino médio e em qualquer espaço de formação escolar precisam estar inseridas nos processos de luta política contra determinadas representações sobre os modos de *aprender*, para que todos os estudantes, e principalmente aqueles que recentemente puderam nela adentrar, tenham acesso a processos significativos de apropriação de conhecimentos e, portanto, haja avanços na viabilização da propagada *qualidade social* da educação básica.

Recebido em 26 de agosto de 2013

Aprovado em 10 de junho de 2014

Notas

- 1 Na atualidade, o Ministério da Educação propõe o Programa Ensino Médio Inovador com o objetivo de viabilizar os princípios preconizados (vide: Brasil, 2009). Porém, até o período da pesquisa (2010-2012), a Secretaria de Educação em Alagoas não havia aderido a tal programa.
- 2 Este artigo apresenta aspectos do estudo realizado no âmbito do grupo de pesquisa *Juventudes, Culturas e Formação*, com apoio do CNPq (2010-2012). Agradeço a todos os integrantes do grupo de pesquisa que em algum momento participaram do estudo, em especial à Profa. Dra. Angélica Silvana Pereira e às estudantes de iniciação científica: Beatriz Araújo, Jaciane Jéssica da Silva, Carla Gillyane Santos Nascimento, Maria Priscila da Silva, Mariana Costa Rodrigues, Betiene da Silva Santos, como também à equipe gestora, diretores e coordenadores, aos professores e estudantes da escola pública em Maceió, onde realizamos a pesquisa, em especial a Ivanildo Gomes dos Santos, que era estudante da pós-graduação do CEDU-UFAL e Secretário da escola média e intermediou nossa entrada na escola.
- 3 Eu e outros integrantes do grupo de pesquisa já havíamos realizado um encontro com os professores de ensino médio no vespertino e no noturno e encontro com estudantes do vespertino e do noturno para apresentar a pesquisa. As estudantes de iniciação científica já tinham obtido o termo de livre consentimento esclarecido dos estudantes – a autorização dos estudantes para participar da pesquisa. Todos os estudantes que estavam no dia da aplicação do questionário tinham concordado com a participação.
- 4 Quem realizou os encontros com os jovens no vespertino foi outra pesquisadora, integrante do grupo de pesquisa.
- 5 No primeiro semestre de 2012, período em que realizaríamos as entrevistas com jovens do vespertino e jovens e adultos do noturno, as escolas estaduais de Maceió estavam em reforma e não haviam iniciado o ano letivo. Não pudemos convidar outros estudantes das turmas pesquisadas, do segundo e terceiro ano do ensino médio para a entrevista. Optou-se por contatar aqueles que tinham participado do grupo de discussão e realizar a entrevista na escola, mesmo sem o início das aulas. Aceitaram o convite quatro jovens do vespertino (dois homens e duas mulheres) e quatro estudantes do noturno (dois homens e duas mulheres).
- 6 Não se pretende julgar aqui tais aulas. Neste artigo não é possível análise minuciosa da mobilização em relação aos estudos, o que será alvo de outro artigo.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para Consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.
- BIARNÈS, Jean. **Universalité, Diversité e Sujet dans l'espace Pédagogique**. Paris: L'Harmattan, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996. Seção I. P. 27834-27841.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria n. 971, de 9 de outubro de 2009. **Programa Ensino Médio Inovador**, Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Currículo e Educação Integral, Coordenação do Ensino Médio. Brasília, 2009.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 4 de 13 de julho de 2010. Câmara de Educação Básica – CEB. Conselho Nacional de Educação. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]**, Brasília, 14 de julho de 2010. Seção 1. P. 824.

BOURDIEU, Pierre. Excluídos do Interior. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Org.). **Escritos de Educação**. [S.l.:s.n.], 1998. P. 217-227.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas Atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Da Relação com o Saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. **A Relação com o Saber nos Meios Populares**: uma investigação nos Liceus profissionais no subúrbio. Portugal: Legis Editora, 2009a.

CHARLOT, Bernard. A Escola e o Trabalho dos Alunos. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, São Paulo, n. 10, p. 89-96, 2009b.

COSTA, Marisa Vorraber. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A Qualidade da Educação: perspectivas e desafios. **Caderno CEDES [online]**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-215, 2009.

GAUCHET, Marcel. **Les Sens des Savoirs en Question**. Conferência apresentada no dia 7 nov. 2005. Disponível em: <<http://www.diffusion.ens.fr/index>>. Acesso em: 3 abr. 2006.

KRAWCZYK, Nora; ZIBAS, Dagmar. Reforma do Ensino Médio no Brasil: seguindo tendências ou construindo novos caminhos? **Revista Educação Brasileira**, Brasília, v. 23, n. 47, p. 83-102, jul./dez., 2001.

KRAWCZYK, Nora. Desafios do Ensino Médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, set./dez. 2011.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

MACHADO, Nilson José. **Conhecimento e Valor**. São Paulo: Moderna editora, 2004.

MENEZES, Luís Carlos de. O Novo Público e a Nova Natureza do Ensino Médio. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 201-208, 2001.

RAMOS DO Ó, Jorge. Entrevista realizada por Francisco Eboli com RAMOS DO Ó, Jorge e com COSTA, Marisa Vorraber. Desafios à escola contemporânea: um diálogo. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p. 109-116, jul./dez. 2007.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-moderno**. São Paulo: Brasiliense, 1995.

SANTOS, Cleber N. **Políticas da Educação a Distância no Ensino Superior**: o foco no aluno do Sistema UAB/UFAL. Maceió: UFAL, 2011. 315 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Centro de Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2011.

SILVA, Maria Abádia da. Qualidade Social da Educação Pública: algumas aproximações. **Caderno CEDES [online]**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, 2009.

SPOSITO, Marília. Uma Perspectiva Não Escolar no Estudo Sociológico da Escola. **Revista USP**, São Paulo, n. 57, p. 210-226, mar./maio 2003.

SPOSITO, Marília. (Des)encontros entre os jovens e a escola. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: Secretaria da Educação Média e Tecnológica/MEC/SEMTEC, 2004. P. 73-91.

SPOSITO, Marília; GALVÃO, Izabel. A Experiência e as Percepções de Jovens na Vida Escolar na Encruzilhada das Aprendizagens: o conhecimento, a indisciplina, a violência. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 345-380, jul./dez. 2004.

VAN ZANTEN, Agnès. **L'École de la Périphérie**: scolarité et ségrégation en banlieue. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

WELLER, Wivian. Grupos de Discussão na Pesquisa com Adolescentes e Jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 241-260, maio/ago., 2006.

ZIBAS, Dagmar M. L. **O Ensino Médio na Voz de Alguns de seus Autores**. São Paulo: FCC/DPE, 2001.

Rosemeire Reis é doutora em Educação pela USP, com estágio de doutorado na Universidade Paris XIII e pós-doutorado em Educação sob a supervisão do Prof. Bernard Charlot (UFS). Professora no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas, na graduação e pós-graduação em Educação, líder do grupo de pesquisa *Juventudes, Culturas e Formação* (UFAL) e integrante do grupo de pesquisa *Profissão docente: desafios contemporâneos* (USP).

E-mail: rosemeirereis@yahoo.com.br