
A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: perspectivas juvenis sobre as práticas docentes e o uso das tecnologias digitais

Michelle Jordão Machado

Doutora (2014) e Mestra (2000) em Educação pela Universidade Católica de Brasília, pós-graduada em Psicopedagogia e Educação a Distância, licenciada em Pedagogia e Letras. Atua como assessora de educação básica e superior na União Marista do Brasil, bem como na coordenação de cursos de pós-graduação em educação no IESB..

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7643-8293>

E-mail: michellejm@gmail.com

Adriana Justin Cerveira Kampff

Doutora em Informática na Educação e Mestre em Ciências da Computação pela UFRGS. Especialista em Gestão Curricular e Bacharel em Informática pela PUCRS. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Professora Colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática da PUCRS

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1581-1693>

E-mail: adriana.kampff@pucrs.br

Patrícia Espíndola de Lima Teixeira

Doutoranda e Mestre em Teologia Sistemática com ênfase em Antropologia (PUCRS, 2017). Pós-graduada em Filosofia e Autoconhecimento (PUCRS, 2020). Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional (FAPA, 2007) e licenciada em Pedagogia (PUCRS, 2000). Atua como coordenadora do Observatório Juventudes PUCRS/Rede Marista..

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5059-9571>

E-mail: patricia.espindola@pucrs.br

Resumo

O presente artigo discute as perspectivas juvenis sobre as práticas docentes e uso das tecnologias digitais no percurso da implementação da nova organização curricular desencadeada pela reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). Para tanto, dialoga com os dados coletados, na perspectiva discente, sobre o uso de tecnologias como recurso didático-pedagógico em aulas do Ensino Médio disponibilizado pelo relatório da pesquisa “Vamos falar sobre Ensino Médio? Os/as jovens estudantes e suas percepções de currículo no Brasil Marista”, lançado em 2020. O estudo abrangeu jovens de escolas presentes em 18 estados brasileiros, desenvolvendo-se em duas etapas: 1ª) Fase exploratória quantitativa, com participação de 3089 jovens respondentes de questionário online autoaplicável; 2ª) Fase qualitativa, com participação de 80 jovens, sistematizados em 10 grupos focais, em diferentes regiões do país. É possível afirmar que considerar as percepções e as concepções dos jovens estudantes do Ensino Médio, no desenvolvimento da reforma curricular do referido segmento, contribuirá com práticas pedagógicas, que incluam as

tecnologias, como possibilidade de promoção de espaços e tempos educativos que visem (re)construções, (re)elaborações, (re)significações para fins de autonomia do aprender e do ser e estar no mundo.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; jovens; práticas docentes; Tecnologias digitais.

THE REFORM OF HIGH SCHOOL: youth perspectives on teaching practices and the use of digital technologies

Abstract

This article discusses the youth perspectives on teaching practices and the use of digital technologies in the implementation of the new syllabus resulting from the reform of the high school (Law No. 13.415/2017). To this end, this paper is based on the data collected from the student perspective on the use of technologies as a didactic-pedagogical resource in high school classes provided by the research report "Shall we talk about high school? Young students and their perceptions of the syllabus in Marist Brazil", launched in 2020. The study covered young people from schools present in 18 Brazilian states, being developed in two stages: 1) Quantitative exploratory phase, with the participation of 3089 young respondents to a self-administered online questionnaire; 2) Qualitative phase, with the participation of 80 young people, organized into 10 focus groups in different regions of the country. It is possible to affirm that considering the perceptions and conceptions of young high school students, in the development of the curricular reform of that segment will contribute to pedagogical practices, which include technologies, as a possibility of promoting educational spaces and times that aim at (re)constructions, (re)elaborations, (new) meanings for the autonomy of learning and being in the world.

Keywords: High School Reform; youth; teaching practices; digital technologies and education.

Provocações iniciais

O Brasil, desde 2017, discute nacionalmente formas de implementar uma nova organização curricular para o Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017), constituído por itinerários formativos e considerando a Base Nacional Curricular Comum

(BNCC, 2017). Nestes itinerários, ênfases em grandes áreas de conhecimentos ou ainda em formação técnica e profissional podem ser organizadas.

A proposição dos itinerários ficou a critério dos sistemas e mantenedores educacionais. Assim, estados e municípios, em suas redes, bem como as escolas e as instituições privadas, vêm se debruçando sobre as oportunidades de diversificação curricular e de promoção de práticas pedagógicas apropriadas aos contextos juvenis contemporâneos, considerando o uso das tecnologias digitais.

Neste estudo, como contribuição para a organização curricular no Ensino Médio, buscou-se investigar a perspectiva juvenil sobre as práticas docentes adotadas, especialmente, no que se refere a metodologias pedagógicas e recursos tecnológicos, identificando aspectos valorizados e outros a serem revistos na proposição de novos currículos.

Como pergunta geradora da pesquisa em foco, apresenta-se: quais são as percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio de uma rede privada de Educação Básica de abrangência nacional, sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em sua escola, incluindo, o uso das tecnologias na aprendizagem?

A partir desta questão de pesquisa, o objetivo geral trata de analisar as percepções dos jovens do Ensino Médio da rede uma rede privada de Educação Básica de abrangência nacional sobre as implicações das práticas pedagógicas, incluindo o uso das tecnologias digitais processo de aprendizagem. De forma comparada, a perspectiva dos jovens participantes da pesquisa para reforma do Ensino Médio pode ser analisada também a partir das perspectivas docentes investigadas em pesquisa anterior na mesma rede de ensino, sobre tecnologias digitais, denotando aproximações e afastamentos, que serão tratados oportunamente no artigo.

De forma a percorrer os caminhos investigativos, o artigo apresenta reflexões sobre aspectos curriculares que balizam a Reforma do Ensino Médio, o contexto juvenil contemporâneo e o impacto das tecnologias digitais sobre as práticas pedagógicas docentes e as aprendizagens dos estudantes. A partir dos elementos conceituais, são analisados dados da pesquisa realizada com 3.089 estudantes de Ensino Médio, amostra representativa de 21% de jovens da rede de

ensino investigada, considerando suas percepções sobre o papel do professor e de suas práticas em suas trajetórias de aprendizagem. Por fim, as considerações finais sintetizam possibilidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas mais alinhadas com os cenários e referenciais apresentados, em consonância com as expectativas dos interlocutores.

A dimensão curricular e a reforma do ensino médio: caminhos flexíveis de arranjos

As instituições escolares, na atualidade, têm se configurado como espaços sobre os quais recaem críticas contundentes, calcadas na forma de atuação, em geral, baseada na cristalização de padrões fragmentados, reproduzidos a estudantes que não são considerados em sua multidimensionalidade. Como causa fulcral da problemática generalizada da educação, Moares (2012), aponta a presença do paradigma dissociativo, que disciplinariza o conhecimento e compartimentalizam as ações em torno da educação. Indica, ainda, a dificuldade dos profissionais da educação lidarem com as mudanças que o mundo apresenta, privilegiando, na forma como educam, o modo como foram educados, a partir de uma perspectiva instrucionista, que focaliza o produto, em substituição ao processo de aprendizagem, reproduzindo um modelo social no qual o fazer, de forma repetitiva e alienada, é priorizado em detrimento de uma inserção social crítica e reflexiva.

Diante dessa problemática, percebe-se a necessidade premente de dialogar sobre a dimensão curricular no contexto educativo. Do ponto de vista etimológico, o termo currículo tem origem nas palavras latinas *curriculum*, *currere* que significam, respectivamente, corrida, trajetória, pista de corrida. Estes sentidos do termo podem explicar, em parte, porque o currículo escolar foi concebido, durante algum tempo, como sendo um percurso a ser cumprido pelo estudante na escola, mais especificamente, relacionado à grade curricular da escola, com conteúdos a serem desenvolvidos pelo professor em sala de aula.

A partir da evolução tecnológica do século XXI, essa estrutura arbórea da construção do conhecimento, baseada em uma estrutura linear e hierárquica,

passa a dar lugar às concepções mais alinhadas com à estrutura rizomática, que sugere uma dimensão curricular aberta, em rede, não linear e não hierárquica (DELEUZE; GUATARI, 1995). A dinâmica curricular a ser desenvolvida nas escolas, nesta perspectiva, objetiva não apenas preparar para a vida, mas acompanhar a própria vida do estudante por meio da ampliação de diferentes maneiras de ler, interpretar e interagir com a pluralidade de mundos que se entrecruzam (MACHADO, 2014).

Na esteira desses desafios, entra em cena a Reforma do Ensino Médio, em 2017, como uma política que objetiva enfrentar uma crise mais ampla que é ponta do *iceberg* de uma escola que se encontra em certo descompasso com as mudanças sociais, em especial, aquelas relacionadas ao campo das tecnologias da informação e comunicação. A forma de produzir e circular informações está mudando de maneira estrondosa e a escola ainda não se reencontrou dentro desse novo processo. Se esse certo descompasso é perceptível em todos os segmentos da educação, no caso do Ensino Médio, ele é revelador, em função das especificidades das juventudes e da proximidade dessas com o mercado de trabalho, que é outro setor social marcado pelas mudanças do campo da tecnologia.

De maneira específica, o Ensino Médio possui “sua própria crise” e que não parece relacionada diretamente com as questões conjunturais. Encontramos nesse segmento uma certa crise de identidade que já perdura por um bom tempo e pode ser traduzida por um movimento que ora tende a ser mais propedêutico, ora profissionalizante.

Independentemente da oscilação entre as duas dimensões citadas – propedêutica ou profissionalizante – a estrutura curricular, de maneira geral, insiste em desenvolver-se sem considerar as juventudes presentes nas salas e os conteúdos de que são portadores (conhecimentos, desejos, medos), tornando, muitas vezes, a escola um lugar distante e sem sentido para os jovens, com currículos defasados, limitadores da criatividade juvenil, marcados por pouca abertura para as inovações tecnológicas e sociais. Reencontrar o sentido para os jovens do Ensino Médio tende a ser uma necessidade que fica mais evidente, inclusive para enfrentar os desafios das taxas de não aprovação (13,9%) e de

distorção idade-série (26,2%) que alcançam os mais altos índices da Educação Básica entre os estudantes do Ensino Médio (INEP, 2021).

A reforma do ensino médio, aprovada por meio da Lei nº. 13.415/2017, abarca todo o país, cabendo a cada estado a definição do modelo organizacional curricular, em consonância com documentos normativos: LDB nº. 9394/96 e o Plano Nacional de Educação, que prevê na meta 3.1:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados. (BRASIL, 2018).

Essa reforma tem por princípios centrais, da dinâmica curricular, a flexibilidade e a possibilidade de escolha dos estudantes, como dispõe a nova redação ao artigo 36 da LDB:

O currículo do Ensino Médio será composto pela BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino.

Esses diferentes arranjos devem oportunizar aprendizagens amplas que estejam além dos conteúdos escolares, oportunizando uma formação reflexiva, crítica, democrática, intercultural e cidadã, por meio de metodologias pedagógicas diversas. Na composição de novos arranjos, é necessário ainda possibilitar que os estudantes vislumbrem as conexões do que aprendem na escola com as suas realidades e suas formas de ser e estar no mundo.

Um ponto de atenção, a ser considerado a partir da dimensão da flexibilidade, surge da relação e inferência do setor econômico, ditando necessidades formativas desse segmento de ensino. Eleger a educação como alavanca da economia do conhecimento, em que se predomina o mercantilismo como filosofia que organiza a sociedade, é entender a educação como uma possibilidade apenas de melhor empregabilidade no mercado de trabalho, favorecendo posicionamentos individualistas. É claro que nas grandes metas, a educação precisa contemplar a melhoria da produtividade e o crescimento

econômico do país. No entanto, esta meta não pode relegar a aspectos secundários o desenvolvimento integral da pessoa, a necessidade do avanço da solidariedade e de um compromisso cada vez maior com a sustentabilidade do planeta.

Cabe, pois, refletir sobre o tema da flexibilidade, como centralidade na proposta do novo Ensino Médio. Se por um lado pode significar abertura para minimizar os problemas desse segmento da educação básica, por outro pode ser reduzido à possibilidade de escolha dos estudantes, acerca dos itinerários formativos a serem cursados, já que a definição dos itinerários formativos será de responsabilidade dos sistemas de ensino, e não organizado pelos estudantes. Se precarizada, com a oferta de poucas opções de escolha aos estudantes ou apenas um único itinerário formativo, torna-se um limitador.

Sendo de responsabilidade dos Sistemas de Ensino Público ou privado, os Itinerários Formativos podem ainda ser ofertados a partir de um “cardápio de opções”, definidos por empresas parceiras, o que pode gerar uma desintegração com as culturas e necessidades locais e com o currículo da escola. Configura-se, desse modo, uma reforma que oportuniza pensar protagonismo juvenil e que, ao mesmo tempo, pode também potencializar uma proposta de Educação como se fosse uma mercadoria, que abre novos nichos de mercado a serem disputados.

Cabe considerar ainda a possibilidade do desenvolvimento de 20% da carga horária prevista para o Ensino Médio, no caso do diurno, e, 30% para o noturno, por meio da oferta de atividades curriculares na modalidade de Educação a Distância. Nesse caso, o problema não estará necessariamente na utilização de plataformas e/ou na possibilidade das atividades remotas/virtuais. Mas, na aquisição de soluções que apresentem percursos prontos, para um destinatário padrão, diferenciado apenas por faixa etária, sem considerar as especificidades culturais e concepções curriculares das instituições educacionais. O que, de alguma forma, acaba por reforçar o modelo consumista que predomina na sociedade brasileira, na medida em que, por vezes, servem como espaço de virtualização da escola tradicional, que facilita a transmissão do conhecimento, mas não favorece sua construção. Dessa forma, a tecnologia estaria mais voltada para a continuação da reprodução da informação do que para construção dos

sujeitos. O ambiente pode ser visto apenas um repositório de textos e videoaulas.

No entanto, o que se espera da flexibilidade – e, com ela, do protagonismo juvenil – é que a escola construa arranjos curriculares com relevância para o contexto local, integrada às interfaces tecnológicas, mas em diálogo permanente com práticas da vida real dos estudantes, que estimulem a metacognição como um meio para desenvolver a capacidade de autonomia e autorregulação da aprendizagem, isto é, aprender como aprende, conhecendo as próprias fraquezas em cada âmbito do saber e do fazer (SACRISTÁN et al., 2011) e não apenas para serem encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas.

Breves considerações sobre a condição juvenil e o direito à educação

A compreensão contemporânea sobre a condição juvenil, em suas singularidades e múltiplos contextos, vem se expandindo e assumindo cada vez maior relevância no processo educativo. As discussões que envolvem a(s) juventude(s) recebem novos enfoques, tematizando questões relacionadas à identidade, vida cotidiana, atores envolvidos no universo juvenil, dentre o estreitamento com a ambiência digital protagonizada em muitos espaços por adolescentes e jovens. As novas gerações possuem modos próprios de ser e de estar no mundo. A contemporaneidade traz transformações de estruturas espaço-temporais em ritmos acelerados (ROSA, 2019) em realidades híbridas não-lineares, complexas e paradoxais, ampliadas pelas incertezas decorrentes do próprio marco histórico de pandemia.

A juventude impacta e é impactada por esse (e outros) conjuntos de contextos. Ao mesmo tempo, revela-se como condição social e um tipo de representação não homogeneizada. Assim, assume uma importância em si mesma como um momento de exercício de inserção social (DAYRELL; CARRANO, 2014) frente aos conjuntos plurais dos fenômenos contemporâneos, sobretudo educacionais.

No Brasil, a condição juvenil passou a dispor de legislação em promoção e garantia de direitos, com a Lei 12.852, de 5 de agosto de 2013, instituindo o

Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Reconhecidos como sujeitos de direitos com especificidades e demandas próprias, inclusive na esfera da inclusão digital, a seção II, em seu art. 9º, vem assegurar ao jovem o direito à educação tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de ensino.

Se, por um lado, o avanço da legislação relacionada à condição juvenil ganha espaço, por outro, o desafio está no desenvolvimento de estratégias e ações em políticas públicas educativas que efetivem e capilarizem tal direito, promovendo os princípios de sua cidadania. Nesse sentido, a resignificação do Ensino Médio provoca, para além da análise curricular e metodológica, adentrar o espaço socioantropológico de participação, buscando ir ao encontro de quem são os sujeitos da resignificação da pauta do Ensino Médio.

Práticas pedagógicas e o uso das tecnologias digitais: possíveis implicações nas aprendizagens dos jovens

A tecnologia faz parte da nossa vida cotidiana de forma cada vez mais intensa. No âmbito educacional, potencializa a ampliação do conceito de sala de aula, de espaço e tempo, de acesso à informação e de comunicação. Mas, para isso, precisa ultrapassar desafios, incluindo o repensar dos modelos pedagógicos ou até mesmo compreender como os recursos tecnológicos podem amplificar o processo de ensino, motivar o estudante para protagonizar sua aprendizagem e ampliar seu repertório científico e cultural.

Sabe-se que a mera inserção do uso de novas tecnologias na educação não implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. As tecnologias potencializam a relação conversacional, mas não são sozinhas conversacionais (DEMO, 2006). A forma como são utilizadas será um fator determinante para a qualificação dos processos de ensino e de aprendizagem, que ocorrem em diferentes espaços e tempos, respeitando o ritmo de cada estudante. Elas podem ser recursos articuladores do desenvolvimento da colaboração e da autonomia dos sujeitos aprendentes no processo de construção do conhecimento, já que não basta ter habilidade para utilizar as tecnologias e acessar o volume de informações

disponíveis, é necessário desenvolver o senso crítico e a capacidade de selecionar bem as informações, para que possam transformá-las em conhecimento (MACHADO e KAMPPFF, 2015).

Ao docente, cabe o papel de criar espaços pedagógicos baseados em situações desafiadoras, que instiguem os estudantes para o envolvimento ativo em suas aprendizagens. As tecnologias digitais, neste contexto, podem apoiar a busca de informações, a interlocução com diversos atores, a construção colaborativa de novos conhecimentos e sentidos, além de formas de comunicar e difundir suas produções.

Para tanto, não basta simplesmente dominar aplicativos e plataformas. Isso é uma visão da sociedade de consumo, das fórmulas prontas. Para apoiar no desenvolvimento de seus alunos, os professores necessitam revisitar suas concepções pedagógicas e, especialmente, apoiar intencionalmente seus alunos na escolha de recursos, no uso reflexivo e crítico desses, e na produção de novos diálogos e registros da produção do conhecimento. Os alunos deste século, apesar de serem considerados “nativos digitais”, por estarem imersos no mundo virtual, necessitam de acompanhamento e mediação que os coloquem intencional e criticamente no centro do processo educativo.

O contexto da pesquisa, apresentação e discussão dos resultados

O escopo desta investigação foi construído a partir das questões levantadas por um Grupo de Trabalho (GT) sobre o Ensino Médio de uma rede de ensino privada confessional, com abrangência nacional. Em articulação com os Observatórios Juventudes das PUCRS e PUCPR, desenvolveram uma pesquisa com os jovens do Ensino Médio dessa rede de ensino, para subsidiar a nova proposta de Ensino Médio da referida rede.

A pesquisa objetivou compreender os processos curriculares experienciados em seus colégios, a partir das percepções dos jovens estudantes do Ensino Médio. Apesar da amplitude da pesquisa, importante ressaltar que o objeto de estudo deste artigo compreenderá um recorte dos dados para considerar a percepção dos estudantes sobre as práticas pedagógicas, com uso das tecnologias digitais.

Enquanto metodologia optou-se por investigação mista, iniciando em estudo quantitativo, de delineamento transversal e descritivo (SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2013). Assim, a partir dos referentes achados, sistematizou-se o estudo qualitativo, no qual houve o aprofundamento de algumas questões.

A etapa quantitativa se desenvolveu através de um questionário online autoaplicável respondido pelos(as) estudantes de Ensino Médio, entre outubro e novembro de 2018. A amostra contou com 3089 participações de jovens estudantes respondentes de questionário online, totalizando cerca de 21% de jovens estudantes da rede de ensino.

Já na fase qualitativa, em 2019, contou com a participação de 80 jovens, sistematizados em 10 grupos focais, realizados em colégios com maior quantidade de estudantes de Ensino Médio. O questionário estruturado foi dividido em três blocos: trajetórias juvenis, escola e currículo.

Percepções sobre o ambiente escolar e o papel do professor

Os estudantes foram convidados a responder sobre o grau de importância que dão para uma lista de quesitos que podem compor o ambiente escolar. A forma de resposta se deu por escala *likert* de cinco pontos (nada importante, pouco importante, indiferente, importante, muito importante). O resultado pode ser observado na tabela 1.

Tabela 1. Com relação aos atributos da escola de Ensino Médio, qual o nível de importância

Opções	Nada importante	Pouco importante	Indiferente	Importante	Muito importante
Professores qualificados	0,29%	0,19%	0,52%	8,42%	90,58%
Preparação para ingresso no ensino superior	0,26%	0,52%	2,17%	25,28%	71,77%
Atenção à pessoa com deficiência	0,58%	0,52%	3,85%	23,86%	71,19%
Atenção à saúde emocional dos estudantes	1,36%	1,55%	6,09%	21,75%	69,25%
Boa Infraestrutura	0,13%	0,49%	2,62%	30,95%	65,81%
Resoluções dos casos de bullying	1,42%	1,65%	6,64%	27,13%	63,16%
Segurança	0,32%	0,97%	5,50%	33,54%	59,66%
Ensino de qualidade de línguas estrangeiras	0,87%	1,20%	6,44%	32,99%	58,50%
Conteúdos de formação profissional e técnica	0,52%	1,17%	8,06%	36,10%	54,16%

Funcionários atenciosos	0,32%	0,94%	5,99%	39,59%	53,16%
Uso de metodologias diferenciadas	0,49%	1,59%	4,56%	44,55%	48,82%
Uso de tecnologias	0,42%	1,75%	10,29%	41,18%	46,36%

Nota: Respostas ordenadas pelas porcentagens da última coluna, de forma decrescente.

Percebe-se que a amostra compreende a qualificação dos professores como algo muito importante (90,58%), que somada à porcentagem de marcações de importante (8,42%), alcança um grau de importância de 99%. Ao somarmos as colunas de percentuais das marcações “importante” e “muito importante”, os percentuais variam dos 99% para a professores qualificados até 87,54% para importância do uso de tecnologias. A lista de quesitos e os percentuais de importância atribuídos permitem evidenciar a relevância de todos eles, na percepção dos alunos, para um ambiente educativo que possibilite o desenvolvimento ativo dos estudantes no processo de construção do conhecimento.

Tal perspectiva exige o rompimento com o paradigma reducionista, linear e fragmentador do conhecimento. A aula que é, tradicionalmente, tomada como espaço onde o ensino acontece se restringe em termos de tempo, de espaço, dos atores sociais envolvidos, daquilo que vai ser ensinado pelo professor e aprendido pelo estudante (MACHADO, 2014). A restrição apontada aqui se refere especialmente ao fato de que a atividade de mediação pedagógica não acontece em um único espaço, em um mesmo tempo, com um conteúdo previsto, em um processo unidimensional, mas dependem do envolvimento também do estudante nesse processo educativo, considerando ainda sua relação com o mundo em que vive e as experiências advindas dessa vivência.

Essa dimensão é percebida ainda, ao explorar as diferenças entre as atribuições do conceito “muito importante” aos quesitos professores qualificados, uso de metodologias diferenciadas e uso de tecnologias, levanta-se a hipótese de que os estudantes compreendem que os dois últimos estão contidos na percepção do primeiro, ou seja, se o professor é qualificado, ele fará o uso de metodologias, estratégias didáticas e tecnologias diversificadas para ensinar e promover a

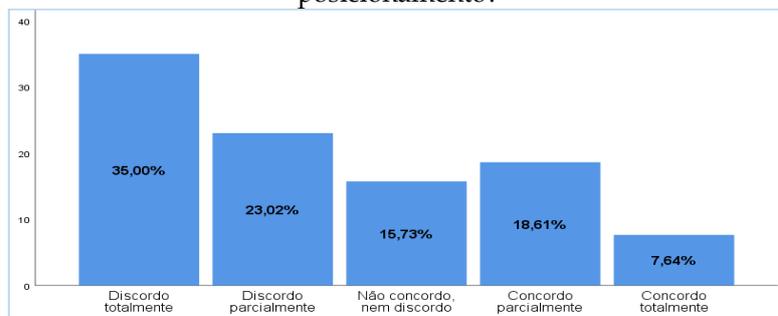
aprendizagem. Essa hipótese encontra indícios nas falas dos estudantes que serão apresentadas na sequência do artigo.

Percepções dos estudantes em relação aos tempos curriculares, modalidades de ensino e estratégias didáticas

Os participantes foram solicitados a responder uma questão a respeito da possibilidade de terem aula em turno integral, totalizando sete horas diárias. Grande parte da amostra, 29,3%, concordou parcialmente com a ideia de turno integral. No entanto, o somatório dos percentuais obtidos para discordância total e parcial é superior ao somatório de respostas obtidas para concordância total e parcial: 42,8% para aquela, 41,1% para esta. Esse dado parece evidenciar um equilíbrio entre as opiniões da amostra sobre o tema.

Quando questionados sobre a possibilidade de terem aulas do Ensino Médio na modalidade de Ensino a Distância (EAD), os entrevistados apresentaram um predomínio de respostas contrárias a essa possibilidade, demonstrada no percentual de 35% de estudantes que discordam totalmente (gráfico 1).

Gráfico 1. Com relação a possibilidade das aulas no Ensino Médio serem por EAD, qual seu posicionamento?

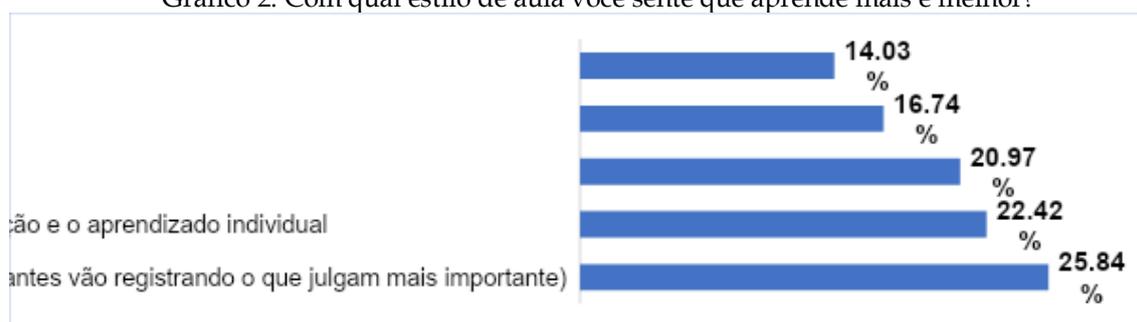


Em relação aos resultados obtidos sobre a oferta de parte das aulas na modalidade de educação a distância no Ensino Médio, é importante retomar que os dados quantitativos da pesquisa, obtidos por meio de questionário *online*, foram coletados em 2019, portanto antes da Pandemia causada pelo vírus Covid-19. No período da Pandemia, houve a necessidade de as escolas substituírem as aulas presenciais por aulas remotas em meio digital. No Brasil, a substituição persistiu por praticamente todo o ano de 2020. Possivelmente, a vivência do ano de 2020

poderia alterar esse resultado, caso os estudantes respondessem novamente à questão em 2021. Se, por um lado, levanta-se a hipótese de que as experiências de ensino remoto possam tornar os estudantes mais abertos para seguir tendo aulas online, por outro lado, caso signifiquem a experiência como não satisfatória, o resultado poderá ser ainda menos favorável.

Em outra questão, buscou-se investigar com qual estilo de aula os estudantes aprendem melhor. Para tanto, foram dadas cinco opções, a saber: aula expositiva, atividades que priorizem a produção e o aprendizado individual, uso de recursos tecnológicos, utilização de pesquisa e trabalhos em grupo. Cada entrevistado poderia selecionar apenas uma das opções como sua preferencial. O resultado está representado no gráfico 2.

Gráfico 2. Com qual estilo de aula você sente que aprende mais e melhor?



Percebeu-se que a amostra teve uma preferência por aulas expositivas (25,8%), seguida de atividades de produção individual (22,42%) e com o uso de recursos tecnológicos (20,97%). Para os participantes da pesquisa, a mera inserção do uso de novas tecnologias na educação não implica a adoção de práticas pedagógicas inovadoras. É o uso que o professor faz dessa tecnologia, inclusive de aulas expositivas dialogadas, que pode potencializar a materialidade da ação comunicacional e provocar a inquietude dos estudantes em favor da aprendizagem, da formação e da educação autêntica. Isso não se faz sem a presença atenta, consistente e perseverante do professor.

Nesse sentido, os recursos tecnológicos podem potencializar aprendizagens significativas, mas a forma como o sujeito, em seu contexto, produz uma ação singular, marcada pelos sentidos e significados subjetivos, a partir da situação em que se encontra, é que fará a diferença. O professor ocupa, então, lugar central no

desenvolvimento dessa criatividade. Por meio do trabalho pedagógico, o professor pode gerar um clima social participativo, reflexivo, produtivo. Neste contexto, o foco estará no protagonismo do estudante como construtor de sua aprendizagem e não no professor como expositor de ideias, conceitos.

Ao solicitar, porém, aos participantes dos grupos focais, que trouxessem relatos da “melhor experiência de aula que já vivenciaram”, as estratégias foram muito além das opções iniciais, desdobrando pontos importantes de práticas pedagógicas valorizadas pelos alunos, como os sentidos e significados de aulas expositivo-dialogadas, preparadas para propiciar a participação dos estudantes. Nesse caso, são citadas experiências que vão além da utilização dos recursos tecnológicos, citando os debates, as conexões com temas já estudados e contextos interdisciplinares.

Debates são perfeitos, porque, a partir do momento que o professor traz um tema a gente pode trazer o conhecimento que a gente tem e também, claro, não é aquela questão: "ele vai jogar para a gente estudar". Mas dá autonomia e tu vê, tu tem várias visões. E sai dessa metodologia fixa, "não, a matéria é tal, vou estudar só isso". E tem muita coisa que envolve aquela matéria ou que interliga e a gente não sabe. Acho que os debates são bem importantes.

E também há uns anos, aula de Geografia, com um professor, que a aula dele era simplesmente incrível, assim, eu digo que era um show. Porque ele sempre dava exemplos, relacionava a matéria com atualidades e ele fazia a gente aprender mesmo, sabe, aquilo ficava na nossa cabeça. E não era uma aula, assim, que dava sono, assim, era uma aula superinteressante, que você ficava super engajada.

Nas percepções dos estudantes respondentes da pesquisa, ao docente cabe criar situações de aprendizagem e atuar como moderador, instigando-os a refletir e participar, compartilhando ideias que se fazem e se refazem mutuamente, em uma dinâmica intensa de construção colaborativa de conhecimentos, em diferentes espaços educativos, fundamentadas no questionamento e na análise de realidades a partir de diferentes visões. Mais que educar para encontrar respostas, faz-se necessário educar para formular perguntas instigantes, inteligentes, que possibilitem ao sujeito construir, desconstruir e reconstruir sua visão de mundo e

seus conhecimentos, com uma postura proativa e dinâmica na gestão de sua aprendizagem.

Tecnologias e aprendizagem

Nesta seção, serão analisadas questões diretamente relacionadas ao uso de recursos digitais pelos jovens entrevistados, do livro didático, que pode ser virtual, passando pelo uso da internet para atividades escolares, chegando a possibilidades mais abrangentes de comunicação e de construção de conhecimento. Durante a análise, serão trazidos ainda, dados coletados em 2015 junto a professores da mesma rede, de forma identificar aproximações e afastamentos das visões de alunos e professores, sem desconsiderar na análise a possível interferência do intervalo temporal de quatro anos entre as pesquisas.

Em muitos processos educacionais, o ponto de partida de preparação das aulas diz respeito à seleção de recursos didáticos adequados para o ensino dos alunos, iniciando pelo material didático. Assim, de modo geral, professores recomendam a adoção de livros físicos e, com frequência crescente, selecionam recursos digitais diversificados.

Considerando os cenários híbridos em relação aos formatos dos materiais utilizados nas aulas, os estudantes foram questionados sobre o formato dos livros didáticos, em relação a serem oferecidos impressos, digitais, ambos ou nenhum. 56,01% dos participantes sinalizam que deveria haver as duas opções para a escolha do aluno, 21, 27% afirmam que deveria ser impresso. 13,37% pensam que deveria ser apenas digital. E, por fim, 9,36% preferem aulas sem livro didático. Os resultados permitem observar o hibridismo também na opção dos alunos, que manifestam, em sua maioria, pelo desejo de terem os livros nos dois formatos: seja digital, favorecendo acessar o material em qualquer lugar, a qualquer tempo, via dispositivos móveis; seja físico, podendo manusear, escrever e marcar manualmente.

Os respondentes foram ainda inqueridos sobre o uso que fazem da internet para fins escolares (gráfico 3). Em relação a esta questão, percebeu-se que fazer pesquisas para a escola foi o item de maior porcentagem, com 21,4%. Falar com os

colegas (20,56%) e realizar trabalhos em grupo (16,18%) também constam entre os motivos mais selecionados para o uso da Internet para atividades escolares. Embora pesquisas de comportamento dos jovens indiquem o uso expressivo de jogos *online*, o item relacionado a jogar jogos educativos foi marcado por apenas 1,17% dos participantes da pesquisa, denotando o baixo interesse por esse tipo específico de jogo, talvez, até por não quererem escolarizar as atividades que desenvolvem em outros contextos.

Gráfico 3. Na internet, dos itens citados abaixo, quais você utiliza para as atividades escolares?



Os estudantes responderam também uma questão sobre quais recursos digitais usam para as atividades escolares. No gráfico 4, apresentado abaixo, é possível perceber que as videoaulas foram citadas como o principal recurso utilizado para as atividades escolares, com 21,4% das respostas. O uso de videoaulas se popularizou entre os estudantes, não apenas pela diversidade crescente de tópicos abordados, em geral com tempos curtos e linguagem assertiva, mas especialmente pelo fato do aluno ter autonomia para parar, retroceder, avançar e ver novamente, sempre que necessário. Porém, cabe ressaltar ainda que, apesar dos elementos apontados, deve-se considerar que a videoaula é um recurso que tem por desiderato transmitir conhecimentos, não cabendo espaço para dialogia. Jogos *online* (1,74%), mais uma vez, foi o menos sinalizado, seguido de fóruns (4,17%), blogs (4,97%) e e-mail (6,91%).

Gráfico 4. Dos recursos citados abaixo, qual (quais) você faz uso para as atividades escolares?



Na análise qualitativa relacionada à questão sobre as opiniões dos jovens acerca das tecnologias em sala de aula, observou-se as falas em grande volume apontando para *recurso facilitador da aprendizagem*. Algumas críticas e necessidades foram referidas ao *sistema de módulo, articular tecnologia e didática, dificuldades de acesso e funcionamento, necessidade de equilíbrio quanto ao uso, necessidade uso responsável, necessidade de aprimoramento*.

Foi perguntado aos participantes como era vivenciada a tecnologia em sala de aula e se contribuía para sua aprendizagem. Os jovens entrevistados destacaram que a tecnologia é essencial, pois se vive em um mundo em que são muito utilizadas. Em suas escolas, destacam a existência de laboratórios de informática convencionais, com computadores fixos. Relatam que, embora algumas escolas tenham laboratórios móveis, como notebooks ou tablets, a utilização em sala de aula ainda pode ser ampliada.

[...] nosso colégio tem uma ideia um pouco mais liberal em relação a isso, a gente pode, se mesmo a gente decidir pegar o celular e pesquisar alguma coisa em sala de aula, lá sempre foi comprovado que se a gente fazendo qualquer outra coisa a gente chama no celular, isso é meio obvio, e também depende de uma ideia de maturidade da pessoa, não adianta tu ir lá fazer uma prova online e gabaritar a prova se tu pesquisou tudo na internet antes e não aprendeu nada. Tu tá aqui não para tirar a melhor nota, não para passar no colégio, tu tá aqui para aprender e para utilizar isso no futuro.

Há críticas em relação às aulas expositivas baseadas em apresentações realizadas com o *PowerPoint* e também ao potencial de dispersão que os recursos conectados à Internet oportunizam.

O projetor ajuda muito nas aulas, mas tem que ser usado com moderação. Tem professores que dão dois períodos, uma hora e quarenta só no projetor, com a luz desligada, parece que às vezes se torna meio cansativo, daí ela fica explicando um pouco, manda copiar, explica um pouco, continua copiando, parece meio cansativo, sabe?

[...] o powerpoint ajuda e tal, fora isso eu acho que a escola até tenta, mas por problemas técnicos e de aplicação do professor que inventa, fala eu vou usar o tablet para fazer alguma coisa, às vezes a atividade não fica muito bem aplicada pelo professor. Às vezes o tempo passa e o estudante fica viajando, não presta atenção.

Nesta seção, foi possível analisar formas e preferências de utilização de tecnologias digitais para ensinar e aprender. Mas, percebe-se que investir em formação continuada de professores para usos mais amplos, englobando a produção de conhecimento, é de fundamental importância. E, quando os cursos parecem escassos ou inacessíveis para muitos professores, estes também aderem ao uso de vídeos e tutoriais *online* para suas próprias atualizações em relação à implementação de tecnologias nas atividades pedagógicas.

Considerações finais

O conteúdo aqui apresentado fundamentou-se em legislações e socializações do conhecimento, mantendo-se essencialmente o núcleo de discussão a partir das perspectivas juvenis sobre as práticas docentes e uso das tecnologias digitais no itinerário de implementação do (re)desenho curricular desencadeado pela reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017). À luz dos dados analisados sobre o uso de tecnologias como recurso didático-pedagógico e sobre os principais atores do processo, analisou-se a representatividade do docente e a autopercepção da juventude atual na dinâmica educativa no Ensino Médio.

Considerando a importância dos aspectos levantados pelos jovens estudantes, entende-se que ao cenário atual educativo, em meio à crise sanitária do COVID-19, olhares históricos, processuais e dialógicos, podem contribuir com a

discussão acerca do direito à educação frente aos desafios advindos do na contemporaneidade. Pelas perspectivas juvenis expressadas na amostra, há necessidade do deslocamento da ênfase da transmissão do conteúdo para redescoberta do sujeito do conhecimento, com suas experiências e interesses, mesmo considerando a essencialidade do professor no processo educativo. Ao docente caberá o papel de planejar estratégias pedagógicas, com uso das tecnologias, de modo a potencializar o caminho do aprender a aprender. Nessa perspectiva, o espaço educativo, no ensino médio, tornasse-a um lugar que emerge da teia das relações, da mediação cultural, dos encontros socializantes, das manifestações que partem de atitudes de interlocução entre professor e estudante.

Referências

ARROYO, Miguel. **Repensar o Ensino Médio: por quê?** In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (orgs.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 54-73.

DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo. **Juventude e Ensino Médio: Quem é este aluno que chega à escola.** In: DAYRELL, Juarez, CARRANO, Paulo, MAIA, Carla Linhares (orgs.). *Juventude e Ensino Médio*. Belo Horizonte: UFMG, 2014. p. 111-133.

DELEUZE, G. & GUATTARI, F. **O que é a filosofia?** Rio de Janeiro: editora 34, 1995.

ESTATUTO DA JUVENTUDE. **Lei no 12.852, de 5 de agosto de 2013.** Diário Oficial da União, Brasília, Brasil.

INEP, 2021: Censo da Educação Básica 2021 - http://inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6993024

MACHADO, Michelle J. **Cenários formativos da docência transdisciplinar em ambientes virtuais de aprendizagem.** Universidade Católica de Brasília, 2014.

MASETTO, Marcos. **“Mediação Pedagógica e o Uso da Tecnologia”** In: MORAN, José Manoel et alli *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. Campinas: Papirus, 2001. p. 140

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants.* On the Horizon, [s. l.], v. 9, n. 5, 2001. Disponível em:

<http://ovidsp.ovid.com/ovidweb.cgi?T=JS&PAGE=reference&D=psyc3&NEWS=N&AN=2003-04619-005>

ROSA, Harmut. **Aceleração**: a transformação das estruturas temporais na Modernidade. São Paulo: Editora Unesp, 2019.

SAMPIERI, Roberto Hernández; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

UNIÃO MARISTA DO BRASIL, OBSERVATÓRIO JUVENTUDES PUCRS/REDE MARISTA, OBSERVATÓRIO DAS JUVENTUDES PUCPR. **Relatório gráfico da pesquisa: Vamos falar do ensino Médio? Os/as jovens estudantes e suas de currículo no Brasil Marista**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2020.

VILELA, Rosana Brandão; RIBEIRO, Adenize; BATISTA, Nildo Alves. **Nuvem de palavras como ferramenta de análise de conteúdo**: uma aplicação aos desafios do ensino no mestrado profissional. *Millenium*, v. 2, n. 11, p. 29-36, jan. 2020.

Recebido em: Janeiro de 2021

Aprovado em: Abril de 2021.