



**“AULA CHATA NÃO!” – CONHECENDO AS PERCEPÇÕES DOS  
ADOLESCENTES PARTICIPANTES DO PROGRAMA JOVEM APRENDIZ SOBRE  
PROCESSOS DE ENSINAR E DE APRENDER.**

Ana Maria Venâncio Gonçalves Imhoff – FURB<sup>1</sup>

Camila Grimes – FURB<sup>2</sup>

Edson Schroeder – FURB<sup>3</sup>

**Resumo:** Apresentamos os resultados de uma investigação que teve como objetivo central conhecer e analisar as percepções dos adolescentes do Programa Jovem Aprendiz - PJA, sobre processos de ensinar e aprender, e levantar indicadores com o intuito de aprimorar processos reflexivos sobre o fazer pedagógico da equipe de docentes e gestores participantes do PJA. O curso é voltado para preparar jovens para exercerem funções no comércio da região de Florianópolis - SC. Desenvolvemos as discussões baseadas nas contribuições teóricas de Coll (1994), Tosi (2001), Pozo (2002) e Vasconcellos (2005). Para a coleta de dados, utilizamos o grupo focal com dez adolescentes do PJA onde definimos como tópico guia da discussão “o que significa uma aula ‘chata’ para você”. Neste estudo, constatamos que os jovens aprendizes consideram que uma aula é “chata”, quando a aula está focada na transmissão e recepção de conhecimento; quando é desprovida de diálogo, interação, dinamismo e motivação; bem como, quando na aula os conteúdos já são conhecidos.

**Palavras-Chave:** Adolescente. Jovem Aprendiz. Aprendizagem. Estratégia de ensino. Recursos didáticos.

## **Introdução**

A adolescência é uma fase muito importante na vida de qualquer pessoa e, nesta fase, muitas transformações biológicas e psicológicas acontecem ao mesmo tempo. O adolescente vivencia a angústia da transição da infância para a fase adulta. Tanto os pais, com relação aos seus filhos, como os próprios adolescentes, ainda não se sentem seguros para enfrentarem os desafios da maturidade, mas já assumem seus diferentes estilos de vida e sinalizam suas escolhas e perspectivas de futuro. Neste contexto, as questões profissionais são discutidas no âmbito familiar e os jovens começam a se preocupar com trabalho e renda. O Programa

---

<sup>1</sup> [anamaria.imhoff@gmail.com](mailto:anamaria.imhoff@gmail.com)

<sup>2</sup> [camilagrimes@ibest.com.br](mailto:camilagrimes@ibest.com.br)

<sup>3</sup> [ciencia.edson@gmail.com](mailto:ciencia.edson@gmail.com)

Jovem Aprendiz (PJA), figura como possibilidade de trabalho na adolescência, uma vez que atende as exigências da legislação trabalhista vigente em nosso país.

O PJA é um Programa do Governo Federal, de abrangência nacional, em parceria com instituições credenciadas ao governo que oferecem curso profissionalizante para jovens com idade entre 14 a 24 anos, voltados à preparação para exercerem funções no comércio. São oferecidos, entre outros, os cursos de Aprendizagem em Vendas; Aprendizagem em Supermercados; Aprendizagem em Hotelaria e Aprendizagem em Atividades Operacionais de Empresas de Asseio e Conservação.

Os adolescentes são recrutados e selecionados pelas empresas dos segmentos dos cursos ofertados, e matriculados nas escolas credenciadas ao PJA. Qualquer jovem, na idade permitida, pode iniciar suas atividades profissionais por intermédio do PJA, contando com a legislação para formalizar sua função. Os jovens selecionados são, em sua grande maioria, pertencentes às classes populares, que necessitam trabalhar para auxiliar os pais na complementação da renda familiar. Muitos pais, que não tiveram a oportunidade de estudar, visualizam no projeto a chance dos filhos de trabalhar sem a necessidade de abandonar os estudos.

O PJA pode ser compreendido como uma tríade - Empresa / Curso / Escola – porque, ao ingressarem no PJA, os jovens devem, obrigatoriamente, trabalhar na empresa que o contratou, realizar o curso de aprendizagem na instituição parceira do Programa com o governo federal, e frequentar o ensino médio regular, caso ainda estejam na idade de conclusão. Os jovens, então, passam a cumprir uma expressiva carga de atividades diárias, o que, para a maioria dos participantes, é um ritmo distante das obrigações até então exigidas. Esta sobrecarga de obrigações, muitas vezes, ocasiona uma falta de ânimo para o aprendiz, fato agravado, algumas vezes, pela falta de dinamismo por parte do professor nas aulas oferecidas no curso. Os jovens exercem suas funções de aprendizagem prática nos seus postos de trabalho, e intercalam a escola e o curso para cumprirem a obrigatoriedade da lei. O que pode parecer algo normal para adultos, parece, aos olhos dos adolescentes, ser uma grande carga de atividades, com reflexos sobre a atenção e dedicação aos estudos. Alegam que as aulas são cansativas e muito semelhantes, às aulas que acontecem na escola.

O presente artigo apresenta percepções sobre processos de ensinar e aprender, mediante o questionamento do significado de uma aula considerada “chata”, pelos adolescentes do curso de vendas do PJA, em uma escola de ensino profissionalizante no município de Florianópolis (SC). Nosso objetivo central foi conhecer e analisar as percepções

e apresentar indicadores com o intuito de aprimorar processos reflexivos sobre o fazer pedagógico da equipe de docentes e gestores participantes do PJA.

Na investigação, de abordagem qualitativa, a coleta de dados foi realizada por meio do grupo focal com dez adolescentes que frequentam o curso de vendas, definindo-se como tópico guia da discussão “o que significa uma aula chata para você”. As análises, a partir dos resultados, foram feitas tomando-se por base as contribuições teóricas de Coll (1994), Tosi (2001), Pozo (2002) e Vasconcellos (2005).

### **O Programa Jovem Aprendiz**

Jovem Aprendiz, segundo a Lei nº 10.097 de 19/12/2000 é todo aquele indivíduo que encontra-se entre 14 e 24 anos incompletos, e com vínculo empregatício especial, por meio de contrato de aprendizagem com uma empresa, para a realização de curso de profissionalização em uma das instituições autorizadas pela Lei (SENAC/SC, 2009).

De acordo com a legislação trabalhista brasileira, uma pessoa só pode iniciar suas atividades em um trabalho, de maneira formal, após os 16 anos, exceto na condição de aprendiz, que acontece a partir dos 14 anos, desde que esteja estudando e inserido em um programa que o coloque na situação e ambiente de aprendizagem (SENAC/SC, 2009).

A instituição pesquisada, assim como outras que tenham parceria com o Governo Federal/Ministério do Trabalho e Emprego, disponibiliza cursos voltados para o comércio na condição de aprendizes para os adolescentes que queiram iniciar suas primeiras experiências profissionais. Neste contexto, de acordo com a Lei número 11.180/2005, os adolescentes iniciam suas atividades nas empresas que necessitam preencher suas cotas de jovens aprendizes, (empresas de médio porte que devem compor o seu quadro funcional, obrigatoriamente, de cinco a 14% de jovens aprendizes), e no curso focado para as suas atribuições na empresa que os contratou. Os jovens, ao serem contratados pelas empresas parceiras do programa, são direcionados às instituições que oferecem cursos no segmento da empresa contratante (SENAC/SC, 2009).

Quando o adolescente é selecionado e contratado como jovem aprendiz, necessita cumprir uma carga horária semanal de 20 horas. Destas, oito horas semanais são dedicadas para o desenvolvimento das atividades como estudante na instituição que o capacita (educação profissional) e, nas 12 horas semanais restantes, exercem suas funções de aprendizes nas empresas contratantes. Além disto, os adolescentes estão matriculados na escola de educação formal, quando este ainda não a concluiu. Na instituição de educação

profissional cumprem quatro horas em dois dias da semana, estudando conteúdos específicos do seu curso, em nosso caso, Aprendizagem em Vendas - Eixo Tecnológico em Gestão e Negócios, totalizando uma carga horária de 880 horas, distribuídas em 400 horas na instituição (educação profissional) e 480 horas no ambiente de trabalho (empresa contratante).

O aprendiz em vendas atua como auxiliar em vendas e desenvolve atividades relacionadas ao atendimento ao cliente em organizações do comércio, turismo e prestadoras de serviço de médio e grande porte, de direito público ou privado. Para o desenvolvimento das competências necessárias à formação de um aprendiz em vendas, o plano de curso está organizado com as unidades curriculares de Promoção do Trabalho em Equipe; Princípios de Economia Pessoal; Educação para o Autocuidado em Saúde; Cidadania, Direitos e Deveres; Rotina de Reposição de Produtos, Princípios dos Processos de Vendas, entre outros.

Ao planejar uma aula, o professor se orienta em um plano de curso estruturado pelo programa e as ações educacionais são orientadas em função de um currículo já existente. A partir desse, o professor planeja seu processo de ensino, levando em consideração os recursos e as estratégias mais adequadas aos objetivos e necessidades dos estudantes.

### **Procedimentos para a coleta de dados**

Consideramos este estudo como abordagem qualitativa, pois, de acordo com Bauer e Gaskell (2002, p. 68) não se trata somente de “[...] contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”. Neste sentido, optamos coletar os dados fazendo uso do grupo focal, uma vez que possibilita um debate aberto e acessível, tratando-se de assuntos de interesse comum. Para Bauer e Gaskell (2002, p. 79) o debate possibilita “uma troca de pontos de vista, ideias e experiências, embora expressas emocionalmente e sem lógica, mas sem privilegiar indivíduos particulares ou posições”. Em nosso caso, constituímos um grupo com dez participantes que foram escolhidos de forma aleatória, por meio de sorteio, realizado em uma turma com 34 estudantes do curso de vendas do PJA. Para o sorteio foi considerado o estudante ter, nas unidades curriculares, uma frequência maior ou igual a 75%.

O grupo focal foi realizado em um espaço confortável, devidamente organizado e gravado em áudio, para posterior transcrição, com a autorização de todos os participantes. Utilizamos como tópico guia para promover discussão o questionamento: “o que significa uma aula ‘chata’ para você?”.

Utilizamos como unidade de análise as percepções dos estudantes sobre uma aula considerada “chata”. Desta unidade, originaram-se as categorias de análise, que foram definidas pela metodologia de análise do conteúdo (VERGARA, 2008), que propõe a construção de categorizações com base na análise das percepções, após o período de coleta de dados.

## **Resultados e Discussões**

Analizamos os dizeres dos adolescentes e identificamos as seguintes ideias centrais, referente às discussões que aconteceram no grupo focal, tendo-se como ponto de partida o estímulo “aula chata”: **1) aula focada na transmissão e recepção do conhecimento; 2) aula desprovida de diálogo e interação; 3) aula com conteúdo já conhecidos; e 4) aula desprovida de dinamismo e motivação.**

### **1) Aula focada na transmissão e recepção do conhecimento.**

Os adolescentes identificaram como aula “chata”, aquela em que o professor utiliza a lógica transmissão e recepção de conhecimento, conforme exposto no excerto: “[...] *Pra mim aula chata é aquela que o professor só fala*” (**Adolescente 7**). Apesar do conhecimento já acumulado sobre os processos de ensinar e aprender, bem como das mudanças no ensino escolar, a lógica transmissão-recepção ainda é bastante utilizada. Para Tosi (2001, p.162), “o que é objeto de crítica nos dias atuais é a priorização da exposição dogmatizada [...] a aprendizagem se dá estando o aluno em atividade [...] somente escutar não surtem o efeito desejado de verdadeira aprendizagem”. Corroborando essa reflexão, Pozo e Crespo (2009, p.22) inferem que “não é mais possível conceber a aprendizagem como uma atividade apenas de reprodução ou cumulativa”. Em sala de aula, o desenvolvimento do indivíduo, bem como o reconhecimento de sua identidade é fundamental para que ocorra a aprendizagem. Ao encontro desse pensamento, evidenciamos as reflexões de Coll (1994, p.93):

Na interação social, a criança aprende a regular os seus processos cognitivos, seguindo as indicações e diretrizes dos adultos, produzindo-se um processo de interiorização mediante o qual o que pode fazer ou conhecer a princípio com a ajuda deles (regulamentação interpsicológica) transforma-se progressivamente em algo que pode fazer ou conhecer por si mesmo (regulamentação intrapsicológica).

Neste sentido, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), destacam que o estudante é sujeito de sua aprendizagem, este é que realiza a ação, construída entre a interação do sujeito

com meio natural e social. Enfatizam, ainda, que cabe ao professor mediar e criar situações para facilitar o aprendizado.

## 2) Aula desprovida de diálogo e interação.

A maior parte dos jovens aprendizes indicou como elemento de uma aula “chata” a falta de diálogo e interação entre professor/estudante, estudante/estudante, bem como, a ausência de dinâmicas, de acordo com os excertos: “*Para mim é uma aula que não tem diálogo, que ah... só fica escrevendo*” (Adolescente 1). “*Com certeza aula mais chata é a que os alunos não participam... que só o professor fala... com certeza!*” (Adolescente 5). Ou ainda:

“Eu já não acho que é questão de assunto, que é a questão de ser descontraída a aula e o professor dar abertura pra gente falar, querendo ou não você vai falando, falando, falando e tem que ter aquela dinâmica assim com a turma, [...] o professor acaba tipo falando uma curiosidade, a aí os alunos pergunta” (Adolescente 3).

As interações e os diálogos decorrentes são fundamentais em sala de aula uma vez que podem propiciar um ambiente motivador, essencial para o processo de construção de significados. Segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), os estudantes se constituem como sujeitos coletivos, pois interagem e estabelecem relações com o meio físico e social, apropriando-se de padrões de comportamento e de linguagem, ou seja, conhecimentos. Os autores destacam, também, que no processo de ensino e de aprendizagem é fundamental a interação dialógica, isto é, a apreensão dos conhecimentos do estudante pelo professor e dos estudantes entre si, para que os significados e as interpretações sejam problematizados.

A utilização do diálogo em sala de aula pode se transformar em um avanço com relação à exposição dogmática (TOSI, 2001) uma vez que esta inviabiliza qualquer interferência por parte dos estudantes, em relação ao seu professor e aos conhecimentos ensinados. A exposição dialogada pode aprimorar o nível de elaboração de conhecimento, porque permite uma efetiva interação entre os envolvidos. O fundamento desta prática é o da participação mais ativa por parte dos estudantes e professor e contrapõe-se à figura deste como mero transmissor. Para Vasconcellos (2005, p.86, grifo do autor):

Esta postura de construção do conhecimento implica uma **mudança de paradigma pedagógico**, qual seja, ao invés de dar o raciocínio pronto, de fazer para/pelo aluno, o professor passa a ser o mediador da relação educando-objeto de conhecimento-realidade, ajudando-o a construir a reflexão, pela organização de atividades, pela interação e problematização; os conceitos não devem ser dados prontos; podem ser construídos pelos alunos, propiciando que caminhem para a autonomia

O professor não é passivo neste processo, porque sua ação não é autocentrada, meramente expositiva, sua ação leva em conta a ação anterior do estudante. Neste sentido, compete ao professor a função de preparar um ambiente instrutivo de forma que os estudantes aprendam partindo das suas próprias atividades, portanto, não deveriam receber passivamente os conhecimentos. Dessa maneira, confere-se ao professor a e ao processo educacional por ele gerado, uma função social de extrema relevância, definindo o ensino como um processo de influências e interferências planejadas, direcionadas, intencionais e conscientes sobre os processos naturais de desenvolvimento do jovem aprendiz. Em sala de aula, esse deveria aprender a transformar uma capacidade “*em si*” numa capacidade “*para si*”. A vida trata-se de um trabalho criativo e, ao ser transformada neste processo criativo, o indivíduo atingiria novos níveis de *insight* e de compreensão.

### **3) Aula com conteúdos já conhecidos.**

Os adolescentes indicaram, também, que a exposição de conteúdos já conhecidos pode contribuir para que a aula fique mais “chata”, conforme os excertos: “*Aula chata é quando o professor fica falando e escrevendo e falando sobre coisas que a gente já sabe [...]*” (**Adolescente 10**). Ou ainda: “*Tipo, podiam trazer coisas muito novas, dai ficaria uma aula muito boa*” (**Adolescente 1**). Os professores, muitas vezes, se preocupam e/ou são cobrados para cumprir um currículo. A respeito desta percepção, Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2002), destacam que no processo educativo, geralmente, há preocupação com a sequência e não com a relevância do conteúdo, seguindo-se somente o que consta nas propostas curriculares. Coll (1994) enfatiza que a educação, muitas vezes, concede prioridade aos conteúdos ou aos processos, sem realizar uma aprendizagem significativa. Esta consiste na criação de um vínculo entre o novo material de aprendizagem e os conhecimentos prévios do estudante, deste modo, o estudante constrói a realidade, atribuindo-lhe significado. Os conhecimentos prévios ou cotidianos dos estudantes são fundamentais em processos de ensinar e aprender, pois, é a partir destes conhecimentos que os estudantes interpretam e assimilam os conhecimentos científicos que lhes são ensinados (POZO; CRESPO, 2009).

### **4) Aula desprovida de dinamismo e motivação.**

Os jovens aprendizes valorizaram a importância das aulas dinâmicas e da motivação docente, conforme os excertos: “*Se os professore trouxessem mais dinâmicas talvez a aula fosse mais legal*” (**Adolescente 10**). Ou ainda:

“Acho que tem que ter dinâmica né, se não tiver dinâmica a aula não rende, e as pessoas ficam com sono [...], eu acho dinâmica [...] essencial para uma aula, e a vontade do professor de tá explicando aquilo, se ele tá fazendo alguma coisa que por

obrigação e não por gostar, ele acaba transmitindo isto pro aluno, e o aluno também não vai tá interessado no que ele passou” (**Adolescente 2**).

A realização de atividades dinâmicas e motivadoras em sala de aula pode promover o desafio, que, por sua vez, pode instigar o estudante na busca de soluções. Coll (1994, p.100) realiza importante reflexão sobre a capacidade humana e os estímulos; “a idéia de um ser humano relativamente fácil de moldar e dirigir a partir do exterior foi progressivamente substituída pela idéia de um ser humano que seleciona, assimila, processa, interpreta e confere significações aos estímulos e configurações de estímulos”. A motivação interfere diretamente nos processos de ensino. Pozo e Crespo (2009, p.40) destacam que “sem motivação não há aprendizagem escolar”. Complementando esse pensamento, Coll (1994) enfatiza que, para a realização da aprendizagem, faz-se necessário a utilização de incentivos motivacionais, que favoreçam um “desequilíbrio” entre os conhecimentos prévios do estudante e os conhecimentos legitimados cientificamente, deste modo, podendo gerar, desse modo, motivação para a superação do desafio apresentado. Pozo (2002) infere que as tarefas de aprendizagem necessitam ser planejadas, de maneira que os estudantes se defrontem com situações-problemas abertas, de preferência em grupo, ao contrário de exercícios repetitivos, assim, de forma progressiva, os mesmos podem tomar decisões e definir estratégias para resolução da tarefa.

Para os jovens aprendizes uma boa aula é aquela em que o professor diversifica as estratégias de ensino, e escolhe recursos didáticos criativos, resultando em aulas mais interessantes e motivadoras, principalmente se tratando de adolescentes. Nesta fase, os jovens ficam inquietos e a consolidação da personalidade e a busca pela identidade pessoal os fazem mais questionadores e ávidos por manifestarem suas opiniões e desejos (PALACIOS; OLIVA, 2004). Além das mudanças físicas e as profundas transformações psicológicas, que os jovens enfrentam nesta fase, vale lembrar que são familiarizados com a tecnologia que avança a passos largos.

Atualmente, as propostas didáticas ressaltam a importância da construção de um processo de parceria em sala de aula, deslocando o foco da ação docente e do ensino para a *aprendizagem* e destinando ao aluno o *espaço do aprendiz*. Menos maturo que o professor, o aluno necessita da condução deste no processo, mas precisa participar dele ativamente; a aprendizagem é uma ação intencional, direcionada e deliberada por parte do aluno, exigindo esforços conjuntos com o professor para o domínio do conhecimento (ANASTASIOU; ALVES, 2004, p. 57-58).

É neste contexto que o professor tem o desafio e a necessidade de repensar suas práticas educativas. Os recursos didáticos e estratégias de ensino, aliados a diversos outros

fatores que podem possibilitar a eficácia dos processos de ensinar e de aprender são de grande importância em sala de aula. Neste contexto, Vasconcellos (2005) infere que, em ambientes de ensino, estratégias, como a problematização, a exposição dialogada, o trabalho de grupo, pesquisa, seminário, experimentação, debate, jogos educativos, dramatização, produção coletiva, estudo do meio, dentre outros, são princípios metodológicos fundamentais, que poderão auxiliar, de forma significativa, o processo de construção do conhecimento pelos jovens aprendizes.

De acordo com Vasconcellos (2005), a definição da estratégia de ensino e a escolha dos recursos didáticos, que resultam em aulas mais dinâmicas e estimulantes, devem ser aliadas a análise de situações contextos, ou seja, na construção do conhecimento em sala de aula, o professor necessita obter informações a respeito do que pensam e como pensam os estudantes. Parte-se do princípio que o novo vai ser construído a partir do existente. “O professor parte do que o aluno tem de quadro de significação e vai introduzindo, pela problematização, novos elementos para a análise” (VASCONCELLOS, 2005, p. 89). A aprendizagem e o desenvolvimento intelectual são processos em que os jovens aprendizes se apropriam dos conhecimentos e, simultaneamente, se constituem neste processo. Não se trata de uma apropriação passiva, mas sim, de uma transformação dos conhecimentos e do próprio sujeito no qual este processo se constitui. As ações do professor visam provocar o pensamento do estudante, provocar situações que despertem o interesse pelo aprendizado, bem como, acompanhar e incentivar a elaboração de respostas aos problemas levantados.

As considerações a respeito de que o professor deve rever e aprimorar suas práticas são exaustivamente discutidas, mas quais são as verdadeiras estratégias apontadas pelos adolescentes como estimulantes? O educador enfrenta o desafio de estar entre jovens desafiados pelos conhecimentos, mas com dificuldade de controlar as emoções e incertezas que este processo demanda. Este desafio se amplia, frente à realidade dos adolescentes de hoje, uma vez que fazem parte de uma geração com profundas conexões com as tecnologias midiáticas: computadores, celulares com funções diversas, o acesso fácil e quase ilimitado às informações, definitivamente, não são mais novidades para essa geração.

Contudo, ressaltamos que não existem metodologias de aprendizagem perfeitas, pois os processos de ensinar e aprender são extremamente complexos, e envolvem diferentes fatores. De acordo com Pozo (2002, p.249), “a aprendizagem é um problema complexo, um sistema de interações, a que não se adequam bem as categorias morais de bem e de mal, de forma que não podem se identificar ‘boas’ e ‘más’ práticas didáticas, mas sim condições eficazes ou não para se alcançar os fins estabelecidos”. Para Coll e Solé (2004), a confluência

e interconexão de vários fatores, tais como a atividade educacional e de ensino do professor, a atividade de aprendizagem dos estudantes, a interação entre professor e estudante, bem como, entre estudante e estudante, conteúdos de aprendizagem, atividade conjunta de estudantes e docente, atividades discursivas, entre outros, constituem a essência dos processos de ensinar e aprender e que precisamos compreender e aperfeiçoar.

Nesta pesquisa constatou-se que os jovens aprendizes possuem discursos distintos e vivências positivas e negativas relacionadas às suas percepções já construídas sobre o ensino e a aprendizagem. Cabe aos professores trabalharem para que essas experiências tornem-se cada vez mais positivas, e ao sistema educacional como um todo, apoiar as necessidades de professores e estudantes com vistas à aprendizagem.

### **Considerações finais**

Os jovens aprendizes do PJA pontuaram que uma aula é “chata”, portanto, nada estimulante, acontece quando está focada somente na transmissão e recepção de conhecimento; quando a aula é desprovida do diálogo e interação professor/estudante, estudante/professor e ou estudante/estudante; quando a aula é desprovida de dinamismo e motivação; e quando os conteúdos já são conhecidos dos adolescentes.

Com base na análise dos dados apresentados para este estudo, é possível inferir alguns indicadores a partir das percepções que os estudantes adolescentes do PJA têm construído sobre a aula “chata”. A maneira como o professor pensa e conduz a sua aula é fundamental para o aprendizado do estudante. Neste sentido, apresentamos os seguintes indicadores:

- a. a função mediadora dos recursos de ensino tem consequências sobre as aprendizagens dos estudantes. A mente é desenvolvida quando interagem com estes materiais disponíveis pela cultura, no entanto, as interações não são determinadas pelos recursos em si, mas pelos objetivos e metas de trabalho, definidos e socialmente determinados. Portanto, os professores não deveriam perceber os recursos apenas como facilitadores da aprendizagem, mas também como promotores de desenvolvimento;
- b. materiais escritos também são recursos que devem estar presentes nas aulas do PJA. Sua utilização pode prover os meios para a reflexão, bem como o emprego da sistematização, uma vez que introduzem e auxiliam os estudantes na compreensão das diferentes formas de representação utilizadas pela comunidade: os conceitos visuais e verbais;

- c. nas interações discursivas, as discussões são momentos particularmente interessantes, uma vez que sua sequência completa carrega, além dos significados culturais, os que os estudantes têm sobre os objetos de estudo. Revela, também, as mudanças que estes significados sofrem no decorrer das suas trajetórias escolares;
- d. assim como as discussões, os materiais escritos, produzidos pelos estudantes (de forma conjunta ou individual) são instrumentos valiosos para se obter informações a respeito das mudanças que aconteceram (ou não) e como aconteceram;
- e. embora cada estudante da classe tenha características psicológicas e sociais muito peculiares, o processo de ensino precisa estar baseado no desenvolvimento de conhecimentos e habilidades comuns. Entre outras ações, isto é possível pelas atividades em equipes e as apresentações, nas discussões em classe, pela resolução de tarefas ou outras atividades em que os estudantes são incentivados a agir de forma deliberada e constante com seus pares;
- f. as atividades e conhecimentos precisam transpor os limites da sala aula, ou seja, deve ser preocupação dos professores do PJA a criação de conexões significativas entre a realidade social e os conteúdos ensinados e entre estes e a realidade social;
- g. da mesma forma que os seus estudantes aprendem e necessitam da assistência, os professores também a necessitam, no que se refere à sua profissão. Portanto, também precisam de novos conhecimentos, assistência, apoio e *feedbacks* constantes. Algumas ações neste sentido já são levadas a cabo, entretanto, ainda há problemas de diferentes ordens e que precisam vir à tona nos cursos de formação continuada, considerando-se o dia-a-dia dos professores.

Desperta nossa atenção, também, o fato de que, por se tratar de adolescentes, conectados às novas tecnologias, não tenham dado ênfase aos recursos tecnológicos em sala de aula. Concluímos, por meio dos seus dizeres, que o que esperam de uma “aula legal” é muito menos complexo do que poderíamos imaginar para esta faixa etária.

## **Referências**

ANASTASIOU, L.G.C.; ALVES, L. P. **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula.** Joinville: Univille, 2004. 144p.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático.** Rio de Janeiro: Vozes, 2002. 516 p.

COLL, C. **Aprendizagem escolar e construção do conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. 159p.

COLL, C.; SOLÉ, I. Ensinar e Aprender no contexto da sala de aula. p.242-260. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. 472p.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERNAMBUCO, M. M. C. A. **Ensino de ciências: fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2002. 364 p.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. In: COLL, C.; MARCHESI, A.; PALACIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, p. 309-322, 2004.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002. 296p.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009. 296 p.

SENAC/ SC/ CSDS. **Programa Jovem Aprendiz – Orientação aos Empresários**. Florianópolis : SENAC/SC, 2009, 56 páginas. 4ª Versão.

TOSI, M. R. **Didática Geral: Um olhar para o futuro**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001. 232 p.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do Conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005. 141 p.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 287p.