

## O Tempo de Aprender na Escola para Aqueles/as que não têm “Tempo a Perder”

### The Time to Learn in School for Those who do not have "Time to Lose"

Rosemeire Reis<sup>12</sup>

**Resumo:** Trata-se de uma reflexão sobre o tempo e as atividades para aprender destinados a jovens e pessoas adultas do Ensino Médio na modalidade EJA, a partir de um estudo realizado com estudantes do noturno de uma escola pública em Maceió. Os achados obtidos por questionários, grupo de discussão e entrevistas fazem parte de uma pesquisa quantitativa mais ampla. Os pressupostos teóricos utilizados são as noções de relação com o saber e com os saberes (Charlot, 2000, 2001, 2009) em sua relação com a concepção de tempo de estudo. Tal concepção se articula, por sua vez, com seus modos de apropriação na sociedade (Norbert Elias, 1998) e os sentidos de aprender na contemporaneidade (Bauman, 2008). Identifica-se que os/as estudantes sentem-se injustiçados por seu tempo de estudo “roubado” quantitativamente, relacionam suas dificuldades para aprender com os modos aligeirados de estudo vivenciados. Há uma grande incidência da concepção de aprender como receber os saberes passivamente, “escutar o que o/a professor/a explica”, e como ter acesso aos conhecimentos para atender demandas instrumentais. Identifica-se que a própria sociedade e as lógicas de organização dos tempos escolares contribuem para essa compreensão, o que não deixa de ser questionado por muitos/as estudantes que reivindicam outros sentidos do que é aprender na escola.

**Palavras-chave:** Tempo para Aprender; Atividades Escolares; Ensino Médio na Modalidade EJA.

**Abstract:** This is a reflection about the time and activities to learn for young people and adults of high school in the EJA modality, based on a study with students from the night school of a public school in Maceió. The findings obtained through questionnaires, discussion groups and interviews make for a broader quantitative research. The theoretical presuppositions used are the notion of relation with knowledge (Charlot, 2000, 2001, 2009), in its relationship with the conception of study time. This conception is articulated, in turn, with its modes of appropriation in society (Elias, 1998) and the meanings of learning in the contemporary (Bauman, 2008). Students are identified as being wronged for their quantitably stolen study time, relating their difficulties to learning from the lightened modes of study experienced. There is a great incidence of the concept of learning how to receive the knowledge passively "listen to what the teacher explains", to have access to the knowledge to meet instrumental demands. It is identified that the very society and the logics of the organization of the school days contribute to

<sup>1</sup>O artigo vincula-se à pesquisa de pós-doutorado “Processos de mobilização e/ou de desmobilização em relação aos estudos para jovens e adultos no ensino médio.”, financiada pelo CNPq sob a supervisão de Bernard Charlot.

<sup>2</sup>Professora e pesquisadora do Centro de Educação (Ufal). Doutora em educação (USP). Pós-doutorado em educação pela Université Paris 13 Sorbonne Cité (2016/2017) e pela Universidade Federal do Sergipe (2012). Coordena o grupo de pesquisa “Juventudes, Culturas e Formação” (CNPq).

this understanding, which is still questioned by many students who claim other meanings of what is to learn in school.

**Keywords:** Time to Learn; School Activities; High School in the EJA.

## **A escola moderna e a organização do tempo escolar**

A escola da modernidade é resultado de um longo processo histórico e pode ser entendida como fruto das necessidades da ordem social burguesa. Foi gestada numa perspectiva eurocêntrica e ocidental a partir da legitimação do conhecimento científico, da razão e da organização do Estado para formar o “homem-cidadão, o homem técnico, o intelectual” (Cambi, 1999, p. 305). Conforme Cambi, ela emerge de modo sistematizado na Europa no século XVII, desenvolvendo-se com a ideia da pedagogia laica e racional no século XVIII, o que coincide com a construção das bases para o sistema capitalista industrial, que se consolida no século XIX. Ela é fruto de uma convergência de processos: “[...] revolução cultural e educativa do humanismo, das tensões da Reforma e Contra-Reforma, pela crise da educação escolástica, assim como pela revolução burguesa e pela ascensão do Estado centralizado e burocrático moderno” (Cambi, 1999, p. 304).

Essa configuração articula a laicização da escola e a sua racionalização, que produz uma concepção de formação dos sujeitos para atender as demandas da sociedade e que, cada vez mais, prioriza uma dicotomia entre a formação de uma elite para dirigir e outros tipos de formação menos qualificadas para as exigências do mercado de trabalho. Na organização da “escola da modernidade”, há a ideia de organizar as aprendizagens de acordo com as idades, com o ensino de disciplinas escolares, com os exames. Divide-se o tempo das lições e da “prática didática”. A vida escolar é submetida ao controle e aos rituais. Pretende-se orientar a formação dos indivíduos na modernidade no sentido da internalização de determinados conhecimentos e, também, das “boas maneiras” para a integração na sociedade. Conforme Cambi, a imagem da pedagogia moderna se define no século XVIII como laica, racional e crítica em relação às tradições (Cambi, 1999, p. 320).

A formação em uma dimensão técnica sobrepõe e sempre está em tensão com a ideia de aprender como aprimoramento da humanidade e/ou como contribuições a processos de emancipação. Focaliza-se o formar de modo fragmentado, tendo em vista a especialização dos conhecimentos, para atender determinados requisitos morais e demandas sociais, de acordo com as relações de poder em cada momento histórico.

Vale sublinhar que ocorrem transformações notórias na sociedade capitalista moderna a partir de meados do século XX. Conforme Bauman (2008), 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 rotinização do comportamento individual. “A satisfação parecia de fato residir, acima de tudo, na promessa de segurança a 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, o imediatismo, identifica-se a transformação da relação com o tempo.

Este não é mais apreendido como cíclico ou linear, mas apresenta-se 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 variada” (Bauman, 2008, p. 46). Como explica Bauman (2008), 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. Portanto, 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).

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). 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. Como tantas outras mercadorias para o consumo, o aprendizado também é compreendido nessa lógica do esquecimento, pois será preciso renová-lo, sempre, na busca de aprender algo novo.

Nessa perspectiva, interessa-nos compreender as implicações dos modos de se conceber o tempo por aqueles que vivenciam as práticas escolares. Procuramos nos aproximar das concepções de aprender na escola e dos processos vividos por aqueles que, historicamente, foram alijados do acesso aos conhecimentos sistematizados e que se deparam, na experiência escolar, com esta contradição: “a busca de recuperar o tempo perdido com lógicas oferecidas que produzem pouco tempo para aprender”.

Consideramos que o modo como é organizado o tempo na vida das pessoas nos diferentes espaços sociais está intrinsecamente ligado aos pressupostos dominantes de uma determinada sociedade. Norbert Elias (1998) explicita essa relação. Segundo ele,

[...] o indivíduo não tem capacidade de forjar, por si só, o conceito de tempo. Este, tal como a instituição social que lhe é inseparável, vai sendo assimilado pela criança à medida que ela cresce numa sociedade em que ambas as coisas são tidas como evidentes (Elias, 1998, p. 13).

Nas práticas sociais e na escola, os sujeitos experimentam modos de viver que são atrelados ao tempo. Explica o autor: “[...] toda criança vai se familiarizando com o ‘tempo’ como símbolo de uma instituição social cujo caráter coercitivo ela experimenta desde cedo no decorrer de seus primeiros dez anos de vida” (Elias, 1998, p. 14).

Portanto, faz parte da escola moderna “ensinar” modos de compreender o tempo. Se o sujeito

[...] não aprende a desenvolver um sistema de autodisciplina conforme essa instituição, se não aprender a se portar e a modelar sua sensibilidade em função do tempo, ser-lhe-á muito difícil, se não impossível, desempenhar o papel de um adulto no seio dessa sociedade (Elias, 1998, p. 13).

Dessa maneira, compreendemos que há uma vinculação estreita entre as concepções sobre o que se deve aprender e a organização dos modos de estudo e dos tempos de aprendizagens, que pressupõe a definição do tipo de formação que deve ser propiciada aos sujeitos que aprendem. Como explica Norbert Elias:

[...] a transformação da coerção exercida de fora para dentro pela instituição social do tempo num sistema de autodisciplina que abarque toda a existência do indivíduo ilustra, explicitamente, a maneira como o processo civilizador contribui para formar os *habitus* sociais que são parte integrante de qualquer estrutura de personalidade (Elias, 1998, p. 14).

Sabe-se que a escola moderna, com seus princípios liberais, se organiza, desde os seus primórdios, com modos diversificados de formação para os grupos de origens sociais diferentes. Há um paulatino processo de luta de “democratização” e de expansão do acesso ao ensino público, o que, no Brasil, está ainda muito aquém do desejável. De qualquer modo, na organização escolar moderna, o tempo cronometrado, distribuído igualmente para todos os estudantes, se justifica pela ideia de “liberdade individual para o aprendizado de todos” no mesmo ritmo. Tal mecanismo é controlado através dos exames, num processo que legitima o “sucesso” dos esforçados que se sobressaem nos estudos e na sociedade. Em outras palavras, a racionalidade da pedagogia moderna propõe o controle do tempo de aprender, do que e como se aprende para determinado tipo de formação.

Em vários momentos históricos, muitos desses pressupostos liberais, que servem como base para a organização da instituição escolar moderna, foram questionados. Há, por exemplo, uma desconstrução da própria ideia basilar da centralidade da escola como único espaço de formação. Mesmo considerando as transformações na sociedade capitalista, que geram questionamentos em relação à ideia da linearidade do tempo vivido, os estudos que buscam reconfigurar propostas para o tempo e espaço escolar, é notório que as lógicas clássicas de organização da modernidade continuam presentes em nossa sociedade e na escola, mesmo porque são partes constitutivas de suas “engrenagens”. A partir das análises de aspectos de uma pesquisa realizada com estudantes jovens e pessoas adultas, apresentamos, neste artigo, indícios de como essas lógicas se perpetuam.

É importante destacar que o estudo foi realizado no momento de uma mudança no Ensino Médio para aqueles que estudavam à noite na escola, que se transformou em Ensino Médio na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), com a diminuição do tempo do curso de três para dois anos. Esses estudantes foram obrigados a aceitar essa mudança no meio do processo.

A questão instigadora da reflexão que aqui pretendemos promover é: “quais as relações entre os desafios para aprender na escola e o tempo de estudos para jovens estudantes que se deparam com uma formação aligeirada e muitas vezes descontextualizada”.

Em um primeiro momento, realizamos uma reflexão sobre as possíveis relações entre a mobilização para aprender e o investimento de tempo para estudar. Em seguida, identificamos dois aspectos relacionados que se sobressaem: o “tempo roubado” e a “a falta de tempo para realizar as atividades escolares”.

## **Possíveis relações entre a mobilização para aprender e o investimento de tempo para estudar**

Neste artigo, focalizamos a relação com os estudos dos/das estudantes no Ensino Médio na modalidade EJA e as suas interpretações sobre os tempos de aprender propiciados pela escola. Para tanto, apresentamos os achados obtidos nos questionários realizados com 100 estudantes do Ensino Médio na modalidade EJA no período noturno em Maceió, no grupo de discussão (Weller, 2006) e em entrevistas semiestruturadas. Esses achados fazem parte de uma pesquisa maior.<sup>3</sup>

Dos/das 100 jovens e pessoas adultas que responderam ao questionário, 78% têm entre 14 a 29 anos, 20%, entre 30 a 45 anos, e 2%, mais de 45 anos. Esses sujeitos partilham significados culturais, relacionados às suas faixas etárias e às suas práticas, que lhes permitem denominarem-se como jovens. A maioria é constituída de mulheres (60%). Notória parcela define-se como parda e branca, e mais da metade estuda à noite e trabalha (66%). Em relação à “situação socioeconômica”, pode-se identificar que grande parte dos/as jovens e pessoas adultas que participaram do estudo exploratório está em situação não favorecida economicamente.

Relativamente aos espaços de estar com os amigos, chama a atenção que, dentre tantas alternativas, a maioria dos estudantes apontou a escola como lugar preferido, totalizando 78% dos estudantes da noite. Isso pode sinalizar que, apesar de possíveis dificuldades relacionadas à aprendizagem ou mesmo nas relações que ocorrem na escola, ela acaba se configurando na principal referência para eles. Ao serem perguntados se gostam da escola, 80% dos alunos da noite disseram gostar. Apenas 9% dos estudantes da noite afirmam adorá-la, e outros 9% dos estudantes disseram que não gostam dela. O saldo em relação aos sentimentos dos alunos da pesquisa para com a escola sugere que ela tem uma importância bastante positiva em suas vidas. Essa valorização parece estar associada principalmente à ideia da escola como espaço de estar entre os colegas e os amigos, entre os “iguais” e os diferentes, num exercício de alteridade e de identidade. Tais sentimentos atrelam-se, dentre outros aspectos, à ausência de acesso a outros espaços de sociabilidade onde vivem.

Ao analisar a questão da relação com a escola e a importância atribuída aos estudos em suas vidas, poderíamos supor que a maioria desses/as estudantes teria uma relação positiva com as atividades para a apropriação dos saberes privilegiados pela escola. No entanto, outros resultados trazem elementos que permitem apreender uma relação contraditória com a escola e com os estudos. Em relação à contribuição da escola para a aprendizagem, 72% dos jovens e

---

<sup>3</sup> Trata-se de um estudo de caso (pesquisa quantitativa), com uma "abordagem local". Ela se apoia no inter cruzamento dos achados dos diferentes procedimentos de pesquisa, que, no caso de nossa pesquisa, abrange: estudo exploratório mediante questionários, grupos de discussão e entrevistas semiestruturadas. Foi realizada em uma escola pública estadual, localizada nas proximidades da Universidade Federal de Alagoas, que atende alunos do Ensino Fundamental II e do Ensino Médio e Ensino Médio na modalidade educação de jovens e adultos (noturno). Contou com apoio do CNPq.

adultos identificam que “a escola pouco contribui para sua aprendizagem”, e 6% indicam que “a escola nada contribui”. Para 78% dos participantes da pesquisa, no noturno, a escola pouco ou nada contribui para a aprendizagem, contra 22% que consideram uma grande contribuição da escola para a aprendizagem. Apesar de grande parte desses alunos assinalar que gosta da escola, que os estudos são importantes e que ela é um ambiente onde a maioria prefere encontrar com os amigos em detrimento de outros lugares, esses mesmos alunos afirmam que a escola média pouco contribui para a aprendizagem escolar.

Os estudos de Charlot dialogam com essa questão. “A mobilização para a escola não garante de todo uma mobilização na escola, isto é, um empenhamento verdadeiro na atividade escolar de apropriação de saberes” (Charlot, 2009, p. 77). Como o autor afirma, nascemos em um mundo preexistente e, para nos tornarmos sujeitos nesse mundo, temos que nos apropriar de um conjunto de saberes, de conhecimentos, de modos de agir historicamente produzidos pela humanidade. Como seres humanos inacabados, precisamos entrar em relação com esse mundo, a partir da mediação dos “outros” e da realização de “atividades”. Acrescenta o autor, portanto, que, pela educação, construímos e somos construídos pelos outros como ser humano, social e singular (Charlot, 2001, p. 54). Aprende-se, nas diferentes relações estabelecidas no mundo, com as pessoas, nos diversos tempos e espaços. Aprender, conforme Charlot (2000), é exercer uma atividade em situação: em um local, em um momento de sua história e em condições de tempo diversas, com pessoas que ajudam a aprender.

Esse processo permite ao sujeito construir determinada “relação com o saber”. “A relação com o saber é uma relação com o mundo, com o outro e consigo mesmo de um sujeito confrontado com a necessidade de aprender” (Charlot, 2005, p. 45). A relação com o saber é a relação com o mundo nesse sentido mais geral, mas é, também, relação com esses mundos particulares nos quais os sujeitos vivem e aprendem. Aprende-se em diferentes lugares, tempos e espaços e, portanto, os/as jovens e as pessoas adultas trazem para a escola de Ensino Médio sua relação com o saber, seus modos de se relacionar com o aprender, que podem estar ou não em consonância com os modos de aprender considerados legítimos pela cultura escolar. A escola seleciona saberes, mas esse processo não se constitui como simplesmente selecionar.

Historicamente, nas áreas de conhecimentos, constroem-se linguagens abstratas, com suas próprias regras, para interpretar o mundo, para compreender o mundo como objeto de pensamento. Essas lógicas específicas escolares, que também estão em disputa entre si (por exemplo: concepções diferentes de como aprender história, geografia, ou de se é possível ou não tratar esses conhecimentos de modo interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), devem fazer sentido para aqueles que trazem para a escola seus saberes, seus modos de aprender. Esse confronto entre a relação com o saber dos estudantes e os modos de aprender determinados objetos do conhecimento privilegiados pela escola pode gerar dificuldades de diálogo entre os saberes dos alunos e aqueles viabilizados pela escola (Reis, 2012). Os/as estudantes podem estar mobilizados em relação à escola, como espaço sociocultural para viver suas juventudes, espaço de sociabilidade, de possibilidade de expressão entre os colegas, de diálogo, de convivência, no entanto, não necessariamente estão mobilizados a estudar os assuntos privilegiados pela escola.

Partimos do pressuposto de que a mobilização dos sujeitos em relação aos estudos é uma questão complexa. Envolve, dentre outros aspectos, suas expectativas em relação ao mundo, à vida; a atribuição ou não de sentidos à atividade intelectual; a possibilidade de delinear ou não projetos de futuro; à percepção do aprender na escola como fortalecimento ou depreciação da imagem de si; a energia despendida para sobreviver a determinadas condições sociais e relações estabelecidas na escola, etc. Todas essas questões podem interferir na disponibilidade de investimento nos estudos.

No entanto, também as próprias atividades escolares, em cada área do conhecimento, os modos como são abordadas pelos/as professores/as, na medida em que são apreendidas ou não como significativas para a relação que esses sujeitos têm com o mundo, com os outros e consigo mesmos, configuram uma dimensão importante em relação à mobilização para aprender. O tempo de investimento propiciado para compreender as lógicas dessas atividades pode contribuir ou não para esse processo de construção do desejo de aprender determinado saber e para a disponibilidade ou não de encontrar “tempo” para a atividade de estudar.

Nesse sentido, as intencionalidades em relação à formação escolar se materializam nos tempos organizados para os estudos. Uma perspectiva instrumental de formação privilegia tempos fragmentados para os estudos, com base na quantidade, em detrimento da qualidade dos aprendizados, e fundamentada na obrigação de cumprir tarefas pontuais. Essa perspectiva se confronta com outra, na qual aprender significa um investimento para que as lógicas específicas de aprender se articulem com os modos de aprender mais amplos, o que pressupõe outras maneiras de focalizar os tempos de estudar. Não é a quantidade de atividades que é importante nessa segunda perspectiva, mas os processos, os tempos de aprofundamento das atividades. É a qualidade dos encontros com os saberes que pode produzir outros modos de entender o mundo, num processo de distanciamento em relação ao vivido.

Os/as jovens e pessoas adultas participantes da pesquisa trazem indícios de que identificam desarticulações entre suas expectativas e os modos de aprender na escola e enfatizam especialmente a falta de tempo para realizar as atividades escolares. A seguir apresentamos tais questões.

### **Aprender na escola e “os tempos fragmentados para realizar as atividades escolares”**

São os resultados dos dois encontros no grupo de discussão<sup>4</sup> e das entrevistas semiestruturadas que elucidam melhor a relação desses/as jovens e pessoas adultas com os modos de aprender e com os tempos de estudar.

---

<sup>4</sup> O grupo de discussão (Weller, 2006) é o procedimento de pesquisa que privilegia a apreensão de experiências coletivas como características sociais do grupo pesquisado, proporcionando a reconstrução dos contextos sociais e dos modelos que orientam as ações dos pesquisados. Dois grupos de discussão foram formados (vespertino e noturno) com dois encontros cada. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas na escola de Ensino Médio com quatro estudantes do noturno (dois homens e duas mulheres) que participaram do grupo de discussão.

Antes de trazer à tona esses aspectos, consideramos pertinente apresentar alguns elementos da vida daqueles que participaram da pesquisa qualitativa (grupo de discussão e entrevistas semiestruturadas). O grupo de discussão se formou a partir de integrantes de duas classes com uma demarcada diferenciação etária. Dos estudantes da sala com menos idade (entre 17 a 19 anos), participaram três mulheres e um rapaz, todos solteiros, morando com os pais, apenas uma trabalha como manicure. Citaram como atividades de lazer: trilhas ou *surf* com os amigos; ir à igreja e ficar com a família; música e escrever. Em relação aos planos de futuro, o rapaz quer fazer Engenharia, as mulheres, uma quer ser juíza, e outra, jornalista. Dentre os/as estudantes com mais idade (de 29 a 54 anos), participaram duas mulheres e dois homens, dois casados, uma viúva, um solteiro, o mais novo mora com os pais, os outros, com a família. Todos trabalham. Duas relataram o que apreciam fazer: uma gosta de teatro e de ler, e a outra gosta de estar com a família e ir à praia. Sobre os planos de futuro, uma quer fazer Serviço Social ou ser chefe de cozinha. Dois não se manifestaram sobre essa questão, e outra afirma que continuará como cabeleireira.

Identificamos dois aspectos que se sobressaem na relação com o tempo de estudar na escola: a questão do sentimento de “tempo roubado” e “as dificuldades para aprender relacionadas aos tempos para realizar as atividades escolares”.

### **Tempo roubado**

No grupo, emergiu uma discussão acalorada sobre a divisão das classes, tendo como critério a idade no momento em que o Ensino Médio noturno da escola aderiu à modalidade EJA.

Desenvolveu-se, então, um debate sobre os problemas da escola em relação aos estudos. Os alunos expressaram um descontentamento em razão da impossibilidade de optar quanto à passagem do Ensino Médio para o Ensino Médio na modalidade EJA. Criticaram a redução do tempo de estudos, que passou de três para dois anos. Explicaram que são penalizados nos estudos em comparação àqueles/as que estudam no período vespertino.

As pessoas adultas com mais idade revelaram, nessa discussão, outro aspecto que surpreendeu uma parte dos/das participantes. Os/as gestores da escola dividiram as turmas de acordo com as idades. Os/as estudantes de uma sala na qual estão aqueles/as com mais idade relataram que sofrem preconceito em relação às pessoas mais jovens, mas afirmaram também que surpreendem os/as professores/as em razão do bom desempenho acadêmico.

Os/as estudantes mais jovens, por sua vez, justificaram que não foram eles/as que solicitaram tal divisão e que foram obrigados a aceitá-la. Uma jovem contou que tentou ficar na sala com os/as estudantes com mais idade, mas não teve seu pedido atendido.

Por fim, o grupo chegou à conclusão de que o preconceito não surgiu da relação entre eles/as, mas foi fomentado pelos professores e gestores da escola. Nessa discussão, identificou-se, por um lado, que os/as jovens e as pessoas adultas estão preocupados/as com o “tempo” ou com a “falta de tempo” do curso e, por outro, que falta diálogo entre os estudantes e a gestão da escola no que concerne às mudanças que são realizadas.



Nesse debate, vários aspectos em relação aos estudos foram salientados. De modo geral, os/as estudantes consideraram que estão aprendendo pouco, o que os impedirá de realizar o projeto de entrar na universidade. Expressaram que a formação no Ensino Médio é o mínimo necessário na nossa sociedade, mas não o suficiente para alcançar os objetivos. Explicaram:

*Eu esperava mais da parte da aprendizagem. Eu tô em parte decepcionada, tô saindo formada sem quase nenhum conteúdo, pouquíssimo! Me acrescentou, não vou dizer, porque eu entrei aqui na quinta série, melhorei bastante, mas não tanto quanto gostaria. (Lúcia, 42 anos).<sup>5</sup>*

*A minha opinião é o mesmo caso dela, né? Eu vim também na primeira série, segunda, terceira pra chegar, mas o ensino deixa a desejar. Nós nos comprometemos [...] nós vamos partir pra um canto melhor, procurar outro destino, mas o conteúdo do ensino tá péssimo. [...] A semana todinha tinha uma aula por semana. (Rodrigo, 29 anos).*

*E muita das vezes é porque... a gente mesmo tem que escolher o assunto que a gente quer aprender. Por conta também desse EJA, foi uma coisa que... não foi planejado conosco e sim só... com a participação da direção, a gente não concordou nem discordou porque não tivemos a oportunidade de falar. E... por uma parte isso nos prejudica muito, porque tem assunto que a gente não vê todo, são assuntos pela metade. (Mariana, 17 anos).*

Os/as jovens e as pessoas adultas reconheceram a importância de estarem no Ensino Médio e a vitória pessoal que significa em suas vidas. Salientaram ainda que, com a concorrência por emprego na sociedade, ter o diploma de Ensino Médio é fundamental para não serem excluídos do mercado de trabalho:

*Eu acho que realmente... ajuda pra o futuro, porque não é possível que nada que se passe não vá contribuir pra você em alguma coisa no seu futuro. Quanto ao Superior, só com o Ensino Médio da escola pública, não sei as outras como ele disse, mas essa daqui dificilmente você consegue uma vaga principalmente com o Enem. (Lúcia, 42 anos).*

*Exatamente, até gari tá precisando de segundo grau agora [...] até pra ser gari tá precisando de Ensino Médio agora. Tem uma empresa de limpeza aqui do outro lado meu marido trabalha, agora pra ser gari tem que ter o Ensino Médio. Então contribui bastante porque se não tiver hoje em dia acho que... e agora pra frente vai ser quase impossível você conseguir emprego. (Lúcia, 42 anos).*

Há uma contradição entre o sentimento da conquista de ultrapassar as barreiras e estar no Ensino Médio e o sentimento de que tal conquista está aquém do que tinham como expectativa. Assim explicaram dois estudantes, na entrevista:

---

<sup>5</sup> Todos os nomes são pseudônimos.

*Deixou a desejar por conta do tempo que agente não tinha [...] teve matérias que a gente não teve o assunto completo, completo a gente não estudou tudo que tinha no livro por conta do tempo que não tinha. Que tinha professores que só davam uma aula por noite... é, tinha professores que era duas, três aulas por semana, tinha um que era só uma [...] trabalhos eram muitos e a gente tinha que se virar nos trinta pra fazer tudo e é.. guardar para si o máximo que eles passassem. (Rodrigo, 29 anos).*

*É praticamente um retardo, você perdeu uma parte da sua vida, você perdeu muita parte de conhecimentos. Teve muito assunto do Enem que eu não vi no meu Ensino Médio, mas vi em cursos que eu fiz, consegui fazer alguns cursos. (Arthur, 17 anos).*

Um deles comentou que alguns professores também ficaram insatisfeitos com a mudança para a modalidade EJA, principalmente a professora de Biologia, que tinha apenas uma aula por semana para trabalhar os assuntos de sua disciplina.

Como se pode perceber, reivindica-se quantitativamente o tempo “roubado”. Há um sentimento de injustiça pela subtração do tempo do curso, que pressupõe menos acesso aos conhecimentos sistematizados e “defasagem” na formação. Essa dimensão é mensurada também pela constatação da recorrente falta de professores, do não acesso aos laboratórios de Química e à sala de informática, o que estaria prejudicando as aprendizagens.

### **A falta de tempo para realizar as atividades escolares**

A maior parte dos estudantes do noturno declarou que estudar é “escutar o que os/as professores/as explicam”, e poucos consideraram que estudar é ter curiosidade para aprender dentro e fora da escola.

Os/as estudantes, na sua maioria, identificaram que o problema para aprender está em compreender essas explicações dos/das professores e também na utilização do tempo de estudo na escola. No grupo de discussão, um dos argumentos foi a falta de tempo para estudar em casa; um dos discentes disse que prefere estudar apenas na escola; uma garota explicou que fica difícil estudar em casa se não entende o que foi explicado em sala de aula; e um rapaz, ao contrário, ressaltou que é necessário estudar também fora da escola.

Um jovem argumentou que tem pouco tempo para estudar, apenas o fim de semana. Portanto, precisa dividir esse pouco tempo entre namoro, convívio com os colegas e os estudos. Revelou também que não gosta de português e que fica difícil se dedicar a aprender tal disciplina.

Uma estudante com mais idade ressaltou, na entrevista, a questão dos tempos descontínuos de estudo na escola:

*Nem fiz inscrição pra o Enem, porque eu sabia que não tinha condições de disputar com gente preparada. Física e Química a gente não teve, nem no primeiro nem no segundo ano. Esse ano, Química, quando foi aparecer, foi faltando quatro meses pra concluir o ano. Fizemos três trabalhos. Explicava um pouquinho no quadro e passava o trabalho pra dobrar, pra valer nota. Isso ninguém aprende! Eu não vou dizer que eu sei nem Química nem Física, porque eu não sei. Agora assim, eu tô falando, eu esperava bem mais. (Lúcia, 42 anos).*

A questão da qualidade do tempo para aprender os saberes ensinados foi enfatizada. Questionaram as poucas aulas em determinadas disciplinas, como Biologia, Matemática, Física e Química, consideradas por eles/as como essenciais para propiciar os conteúdos para entrar na universidade. Segundo eles/as, tais assuntos são ensinados resumidamente e por isso não conseguem compreendê-los.

Alguns denunciaram que determinados/as professores/as passavam apenas trabalhos para dar conta de cumprir os conteúdos. Para Rodrigo, uma disciplina em que não aprendeu nada foi Biologia, pois a professora dava o conteúdo muito resumido, sem sentido, e assim ele não conseguia compreender os assuntos.

*No caso, Biologia mesmo, vixe! A professora lá não ensina [...] eu mesmo, esses dois anos que eu estudei com ela não aprendi nada na matéria dela. Só na hora de trabalho, de prova, essas coisas. É porque ela resumia muito. Cinco, seis páginas do livro ela dava assim e a turma não entendia quase nada. Era difícil. Aí pronto, aí quando ela fazia [...] não tinha o que fazer mesmo, fazia questionário de memorização pra poder a gente responder. (Rodrigo, 29 anos).*

Na nossa tese de doutorado, também identificamos que os professores, em razão do pouco tempo para trabalhar os assuntos, pela pressão das determinações governamentais de favorecer a aprovação dos/das estudantes, tendiam a realizar práticas docentes “facilitadas”, com a diminuição das exigências, no noturno, em relação à apropriação dos modos de pensamento nas áreas do conhecimento.

Para tanto, uma das estratégias era solicitar a elaboração de muitos trabalhos, que tinham como objetivo principal a obtenção das notas, pouco contribuindo para o aprendizado dos estudantes. O trabalho educativo realizado nessa perspectiva revela que o objetivo principal da atividade exigida por determinados docentes é apenas a atribuição de notas e o registro formal de que os “assuntos” foram ensinados. Portanto, do nosso ponto de vista, esse posicionamento não possibilita o diálogo entre as referências dos estudantes e as lógicas específicas privilegiadas para a apropriação nas áreas do conhecimento.

Identifica-se que quanto mais os saberes selecionados forem superficiais, aligeirados e fragmentados, menos possibilitam essa construção de sentidos para aquele/a que aprende, configurando-se como algo que se acumula e se esquece.

Esses aspectos se aproximam daqueles identificados por Charlot em suas pesquisas. Há indícios de que a falta de tempo e a ideia de priorizar a quantidade dos conteúdos em detrimento do aprofundamento nos assuntos podem contribuir para dificultar a compreensão dos modos específicos de aprender nas diferentes áreas de conhecimento. Charlot (2009) argumenta que, para a construção da relação epistêmica com o saber, da apropriação específica de aprender determinados conhecimentos como objetos de pensamento, que têm uma história, determinadas linguagens, é preciso se autorizar para entrar em um trabalho de esforço intelectual. Esse processo pressupõe um tempo para a apropriação do que é ensinado, para o aprofundamento, para estabelecer relações.

Conforme o autor, quanto mais as práticas escolares vivenciadas pelos/as estudantes não são capazes de apresentar as diferenças entre os modos predominantes de aprender na vida cotidiana e os modos de pensamento historicamente sistematizados e construídos nas diferentes áreas do conhecimento, mais os/as estudantes consideram estudar como memorizar um conjunto de assuntos desconexos para reproduzi-los nas provas escolares. A compreensão de estudar desse modo não nasce com os estudantes. É ensinada na escola.

Aqueles/as que compreendem os estudos apenas como obrigação, para obter os resultados, valorizam a atividade de estudar apenas na sala de aula. Um estudante do noturno apresentou esta perspectiva:

*Eu mesmo pegar no livro, posso abrir, se for pra ler, se mete a ler duas a três páginas, no máximo, eu acho que duas páginas. Ai o sono já começa a bater, é melhor deixar o livro pra lá e deixar quieto. Gosto de aprender na sala de aula, porque em casa mesmo, não vou mentir, eu não pego um livro. Eu estudo na sala. Eu sempre gosto de chegar cedo e eu vou estudar aquele assunto da prova. Eu não sei por quê. Eu aprendo mais na sala do que em casa. (Rodrigo, 29 anos).*

Não se pode negar que os jovens e as pessoas adultas trabalham e têm pouco tempo para estudar, porém outro aspecto merece ser ressaltado. Se estes/as não compreendem as lógicas exigidas para entrar na relação com os saberes como objeto de pensamento, afastam-se do trabalho de aprender esses saberes e se sentem sem capacidade para aprender. Não investem tempo nos estudos nem dentro nem fora da escola. Aqueles que são sempre avaliados como menos capazes tendem a se sentir menos valorizados pelos estudos, às vezes, desistem de aprender os assuntos de determinada área do conhecimento ou até abdicam de aprender na escola. O sentimento de ser capaz de aprender, de reconhecimento diz respeito à relação identitária com o saber e pode ser propulsor de maior investimento nos estudos, o que permite contribuir para a construção de uma relação epistêmica com o saber, de adentrar na compreensão de suas lógicas específicas. Compreender o que é ensinado e ser reconhecido pelos estudos é um círculo que se retroalimenta.

### **Considerações finais**

Pode-se afirmar que os jovens e as pessoas adultas se sentem desvalorizados/as pela escola média e por determinados/as professores por estarem na modalidade EJA. Eles expressam a consciência de que estar no Ensino Médio, modalidade EJA, significa um tempo “roubado” em relação ao direito de aprender em iguais condições com aqueles que não estão nessa modalidade.

Gostam da escola, nela constroem vínculos, amigos, mas se sentem frustrados/as em relação à promessa de futuro melhor, por identificarem que nela aprenderam pouco, principalmente em relação a uma possível entrada no Ensino Superior. Ao mesmo tempo, reconhecem que completar, no mínimo, o Ensino Médio é uma oportunidade que não pode ser desperdiçada, mesmo que a sensação seja a de que se aprendeu pouco para a obtenção de um bom emprego na sociedade.

A forma superficial de aprender determinados assuntos, com muito “conteúdo em pouco tempo”, ou de modo resumido, não contribui para desenvolver uma relação epistêmica com o saber, de objetivação e distanciamento reflexivo para ampliar a visão de mundo, nem para fortalecer o sentimento de que são capazes de aprender.

Ao contrário, tal descontinuidade nos aprendizados e a realização de tarefas para cumprir obrigações afastam esses sujeitos do investimento de tempo nos estudos. Trata-se de uma formação aligeirada, que, em nome do argumento de não “perder” tempo, produz um afastamento em relação ao aprofundamento nos estudos, que acirra a distância em relação àqueles alunos que têm condições favoráveis para estudar. Portanto, o processo produz como consequência uma formação destinada para aqueles considerados sem grandes possibilidades de continuidade nos estudos e, “provavelmente, fadados/as à entrada rápida no mercado de trabalho”. Como explica Bauman (2008), esse tipo de formação prioriza os modos de conceber os processos de aprender como mercadoria, como algo para consumir e esquecer. Esses/as jovens e pessoas adultas se apropriam das concepções de aprender dominantes na sociedade, dessa perspectiva do conhecimento como mercadoria, porque estão expostos às lógicas utilitárias às quais eles/elas e seus professores/as estão submetidos, com foco apenas na aprovação, na quantidade de trabalhos para fazer no lugar do aprofundamento do que é ensinado. A fragmentação e a superficialização dos saberes são perversamente justificadas pela interpretação de que esses sujeitos não querem “perder tempo”, produzem uma relação fragmentada e instrumental com os saberes, que dificulta a compreensão do que é ensinado e, ao mesmo tempo, produz a culpabilização dos/das estudantes por suas dificuldades em aprender.

Os/as jovens e pessoas adultas não estão alheios/as a esse processo, mesmo que não consigam analisá-lo de modo aprofundado. Identificam a desqualificação em sua formação e apreendem que os aprendizados descontínuos, fragmentados, produzem, muitas vezes, a incompreensão sobre o que é ensinado.

Tais dificuldades prejudicam a mobilização para aprender, o investimento de tempo para estudar fora da escola e também contribuem para aumentar o sentimento de não capacidade de aprender e de pouca autonomia para estudar. Mesmo assim, esses/as jovens e pessoas adultas procuram superar as dificuldades e encontrar sentidos no que aprendem.

Reiteramos, no entanto, que os modos como são concebidas e trabalhadas as atividades escolares, os tempos propiciados para seu estudo, a ideia de estudar o que os/as professores/as explicam produzem consequências que intensificam os desafios para aprender na escola.

Portanto, ao contrário daqueles que, na atualidade, propõem as políticas públicas para EJA, de redução de tempos de estudo, de maior parte do tempo da formação como ensino à distância, os/as estudantes pesquisados/as compreendem que a quantidade e a qualidade do tempo de estudo têm relação com a possibilidade ou não de aprender. Eles e elas, com maior ou menor intensidade, sentem que estão sendo enganados, questionam, resistem. Muitos reivindicam outros modos de organização dos tempos escolares e de suas respectivas atividades de formação, tendo em vista a ressignificação do lugar dos estudos em suas vidas.

## Referências

- Bauman, Z. (2008). *Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Cambi, F. (1999). *História da pedagogia*. São Paulo: Editora Unesp.
- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (Org.). (2001) *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Charlot, B. (2005). *Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje*. Porto Alegre: Artmed.
- Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. *Sísifo, Revista de Ciências da Educação*, 10, pp. 89-96.
- Elias, N. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora.
- Reis, R. (2012, jul. /set.). Experiência escolar de jovens/alunos do ensino médio: os sentidos atribuídos à escola e aos estudos. *Educação e Pesquisa*, 38(3), pp. 637-652.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie: scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Weller, W. (2006). Grupos de discussão na pesquisa com adolescentes e jovens: aportes teórico-metodológicos e análise de uma experiência com o método. *Educação e Pesquisa*, 32(2), pp. 241-260.