

Relação com o saber e tempo integral: escuta de estudantes *fora do tempo*

Relationship with knowledge and full-time: listening to *outside of time* students

<https://doi.org/10.34112/2317-0972a2021v39n82p125-139>

MARIA CELESTE REIS FERNANDES DE SOUZA¹

EUNICE MARIA NAZARETHE NONATO²

RESUMO: O texto coloca em discussão a distorção idade-série sob a ótica da relação com o saber. Esse aporte teórico é assumido, no estudo de base qualitativa, para refletir sobre a relação tempo-aprendizagem do ponto de vista de estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) que vivem a situação de distorção-idade série na Escola em Tempo Integral (ETI). Os dados foram produzidos por meio de entrevistas e a análise buscou captar os sentidos e a mobilização dos sujeitos em direção à aprendizagem. Os resultados mostram descompassos entre o modo como os estudantes descrevem seu envolvimento com a escola e as lógicas escolares, e como a ampliação da jornada escolar aliada à ação docente produz efeitos de mobilização para esses estudantes. Distorção idade-série e tempo integral permanecem como desafios da educação brasileira, acentuados pelas consequências da Covid-19.

PALAVRAS-CHAVE: Relação com o saber; idade-série; tempo integral.

ABSTRACT : The text discusses the age-grade gap from the perspective of the relationship with knowledge. This theoretical contribution is assumed, in the qualitative basis study, to reflect on the time-learning relationship from the point of view of 9th grade Elementary School (EF) students, who live in a situation of age-grade gap at the Full-Time School

1. Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil.

2. Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE, Brasil.

(ETI). The data were produced through interviews and the analysis sought to capture the senses and the mobilization of the subjects towards learning. The results show mismatches between the way students describe their involvement with the school and the school logics, and how the extension of school time combined with educational action produces mobilization effects for these students. Age-grade gap and full time remain as challenges for the Brazilian education, accentuated due to the consequences of Covid-19.

KEYWORDS: Relationship with knowledge; age-grade; full-time.

INTRODUÇÃO

O recorte temporal dos anos de 2014 a 2020 delimita, na educação brasileira, tempos de preocupações, retrocessos e desafios. Um marco nesse recorte foi a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2014, com vigência até 2024, que traça diretrizes calcadas em desafios históricos a serem vencidos no que diz respeito a universalização e equidade. Além de não dar cumprimento ao proposto no PNE, a política educacional tem vivido retrocessos cujos números podem ser conferidos nos últimos censos educacionais (INEP, 2020), como, por exemplo, a distorção idade-série, que continua em patamares altos, e a redução da oferta em tempo integral, temáticas discutidas neste artigo.

Soma-se a esse cenário preocupante pelos problemas endêmicos da educação brasileira o desafio de se enfrentar a pandemia da Covid-19 via ensino remoto adotado no país (BRASIL, 2020), que tem escancarado as desigualdades educacionais no acesso a esse ensino (OECD, 2020).

A reflexão sobre os desafios de se retomar a abertura das escolas e as prioridades educacionais pós-pandemia, em um contexto extremamente desafiador pelo acirramento das desigualdades educacionais, provoca-nos à escrita deste artigo. Discute-se, a partir da adoção da abordagem teórica da relação com o saber (CHARLOT, 2000; 2009; 2013a), a relação tempo-aprendizagem do ponto de vista de estudantes que vivem a situação de distorção idade-série matriculados em tempo integral, um público que continuará a exigir bastante atenção nos próximos anos.

OPÇÃO TEÓRICA E METODOLÓGICA

A distorção idade-série, ou idade-ano, refere-se ao percentual de alunos, em cada série, com idade superior à recomendada. Esse indicador expressa um descompasso

que tanto é resultado da repetência, ou do retorno à escola após a evasão escolar, quanto pode provocar evasão e repetência, em um movimento cíclico.

Interrupções e descompassos nas trajetórias escolares geram consequências na vida escolar de estudantes que alcançam o âmbito pessoal, sua autoconfiança; no âmbito social, passam a carregar consigo o estigma de atrasados, fora da normalidade, fora do tempo regular estabelecido pelo sistema.

A escola também é desafiada a lidar com o público – *fora do tempo* – e o desafio é maior no tempo integral, exatamente porque a escola tem, diariamente, mais tempo para educar a todos. A ampliação da jornada diária escolar, conforme proposição legal (BRASIL, 1996), fragiliza justificativas da escola sobre o pouco tempo para ensinar.

Utilizamos a expressão *fora do tempo* para problematizar a naturalização do tempo escolar que produziu, ao longo da história, tempos adequados para as aprendizagens. Podemos identificar esse processo de naturalização temporal nos módulos aula (espera-se que ao final da aula de 50 ou 60 minutos *todos tenham aprendido a*, como muitas vezes se define nos objetivos de aula); podemos identificá-lo também pelo tempo destinado à alfabetização (ao final de três anos de escolaridade); ou pelas etapas, séries, ou ciclos, ao final das quais espera-se que estudantes demonstrem competências e habilidades adequadas ao tempo de escolaridade, como as avaliações sistêmicas buscam auferir.

A naturalização do tempo escolar é um universal poderoso, que coloca estudantes “que não conseguem se adaptar a esse tempo em uma posição inferior, colando (...) [neles] representações como as de: não *aprendente*, estranho, diferente, hipervativo etc.” (ACORSI, 2012, p. 156, grifo do original). A essa naturalização somam-se outras que problematizamos como repetência, evasão, distorção idade-série, tomando como referência a teoria da relação com o saber.

Charlot (2000) problematiza a naturalização do fracasso escolar e nos provoca a refletir sobre as naturalizações citadas anteriormente, bem como a buscar compreender o que acontece com o sujeito na situação vivida. Problematisa, também, os modos como são narrados os estudantes em termos de carência e de falta, e convoca-nos a praticar uma leitura em positivo, a olhar sob outra perspectiva, “do ponto de vista da pessoa de que se fala” (CHARLOT, 2013a, p. 163).

O autor chama atenção para o fato de que

falar de aluno fracassado, como se o fracasso fosse apenas a ausência de êxito escolar, é falar desse aluno a partir do ponto de vista do bem sucedido. Claro, o aluno fracassado

não tem o que tem o aluno bem sucedido, e aquele não é como este. Mas o que tem? Como ele é? Ele é algo ou apenas um não ser? Evidentemente, ele é alguém e não pode, portanto, ser caracterizado em termos de carências (CHARLOT, 2013a, p. 163).

Como sustenta Charlot (2000, 2009), a história escolar de um estudante, mesmo implicando uma posição social objetiva, implica também uma posição social subjetiva. Esse modo de compreender o estudante se ancora na proposição da relação com o saber – o sujeito estabelece relações com o aprender calcadas em sua condição antropológica, sociológica e singular:

a relação com o saber é indissociavelmente social e singular. É o conjunto (organizado) de relações que um sujeito humano (logo singular e social) mantém com tudo o que depende da ‘aprendizagem’ e do saber: objecto, ‘conteúdo de pensamento’, actividade, relação interpessoal, lugar, pessoa, situação, ocasião, obrigação, etc., ligadas de certo modo à aprendizagem e ao saber (CHARLOT, 2009, p. 15, aspas do original).

Com efeito, a atividade escolar, em sua especificidade, “requer determinadas relações com o mundo, com os outros, consigo mesmo, com a linguagem, com o tempo” (CHARLOT, 2013a, p. 151). Não se trata, pois, de naturalização do aluno, mas de um lugar construído para os *fora de tempo*. Charlot alerta que a adoção de uma perspectiva de natureza do aluno é um “erro pedagógico (...) porque é a própria negação da educabilidade, da condição humana. Ao naturalizar o aluno, estamos desumanizando o aluno” (CHARLOT, 2013a, p. 172).

Essa é a lente teórica com a qual olhamos para estudantes em situação de distorção idade-série, e que foram também um dos públicos preferenciais do Programa Mais Educação (PME), indutor da oferta de tempo integral no Brasil de 2007 a 2015. O PME concebia a ampliação da jornada escolar diária (tempo integral) como educação integral na qual se ofertavam no currículo escolar, além das tradicionais disciplinas escolares, atividades artísticas, culturais, estéticas, cidadãs, e que convocavam a escola a uma maior aproximação com a cidade (MOLL *et al.*, 2012).

Sobre esse público prioritário do PME, Souza (2016) apresenta a necessidade de que nas escolas em tempo integral eles não sejam relegados a um tratamento assistencialista, ou sejam tomados pelo olhar da falta. Esse olhar é provocador de “uma zona de conforto, na qual a escola pode se colocar ao encaminhar os estudantes para

outras atividades” (p. 6, grifo do original), o que, no argumento da autora, desvestiria o sentido da educação integral e perpetuaria uma cultura escolar segregadora.

Os participantes da pesquisa, estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) em situação de distorção idade-série, não viviam essa cultura segregadora no tempo integral³. Frequentavam três escolas em tempo integral, em uma cidade de médio porte de Minas Gerais, nas quais permaneciam 8 horas diárias, e lhes eram oferecidas, juntamente com os colegas de turma, além das tradicionais disciplinas escolares, atividades musicais, esportivas e artísticas integradas ao currículo, via PME.

Para compreender suas vivências escolares, optou-se por entrevistas para captar a singularidade e a significatividade (CHARLOT, 2009). A entrevista concentrou-se na trajetória escolar desses estudantes, e buscou explorar a relação tempo de escola e aprendizagens. Para a análise, buscou-se captar os sentidos e a mobilização dos sujeitos para frequentarem a ETI e nela aprenderem.

Como Charlot discute em seus estudos, ir à escola é diferente de se mobilizar na escola para a aprendizagem. “Mobilizar-se é pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54) supõe uma relação de sentido e o sujeito se mobiliza para aprender “porque existem boas razões para fazê-lo” (idem, p. 55).

Nos resultados apresentados nas duas próximas seções, busca-se desconstruir o modo persistente de compreender estudantes *fora do tempo*. O convite é nos desvestirmos de concepções e conseguirmos ver, *no tempo de escola*, esses estudantes em seus tempos de vida – na escola e fora dela.

ELES PASSARAM EMPURRADOS?

Do ponto de vista da escola, os estudantes entrevistados⁴ foram identificados como “fraco”, “desatento”, “desinteressado”, “com dificuldade”, “rebelde”, “indisciplinado”, “preguiçoso”. Esses estudantes, que informam nas entrevistas histórico de retenção em algum momento da sua trajetória escolar, e que se encontram no lugar de próximos reprovados, conforme apontado pela escola nos diálogos com a equipe pedagógica, não se narram nos mesmos termos da escola. Identificam-se como vivenciando dificuldades na escola – com professores, em aprender determinadas disciplinas, com as regras da

3. Pesquisa aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa. Escolha dos sujeitos foi intencional. Apoio: CNPq.

4. Foram feitas a leitura de duas atas dos conselhos de classe de cada escola e conversas ocasionais com professores e pedagogos para compreender a situação escolar dos/as entrevistados/as.

escola, com a escrita, com a adaptação ao tempo integral, com alguns colegas; mas também como engajados na escola e competentes para diversas aprendizagens.

Encontramos nesse grupo 10 homens (Alan, Ari, Cid, Ian, Max, Luan, Ney, Noé, Rui, Saul) e 4 mulheres (Ana, Bia, Eva, Iná), na faixa etária de 16 e 17 anos (com a exceção de uma estudante, de 19 anos). O que nos dizem, pois, esses estudantes, que nos permite compreender melhor como se movem como sujeitos sociais e singulares no tempo integral?

A fala de Ney, que abre esta seção, também enunciada por Noé, “passaram empurrados”, retrata o momento vivido pelos dois como estudantes que se consideram prestes a “bombar” por terem sido, no dizer deles, “empurrados”.

Aqui só toma bomba no 9º ano. Eles passam empurrando. Você só não pode ter mais de 50 faltas que prejudica passar. Se você vem direto, não fizer nada, caderno em branco, você passa ainda. E hoje em dia, até pra você trabalhar tem que ter um grau de estudo (Noé).

As escolas desta rede municipal adotam, desde 2003, a concepção de ciclos de desenvolvimento humano substituindo as tradicionais séries. Desse modo, já fazem rompimentos em termos de política educacional com a linearidade do tempo escolar e a clássica reprovação anual.

Nos debates sobre a organização por ciclos, que movimentaram de modo mais acentuado a educação brasileira a partir da década de 1980, com os ciclos de alfabetização, e que se estenderam, posteriormente, ao EF (BRASIL, 1996), o tempo surge como uma variável cuja sequência é tensionada por estabelecer outros parâmetros para aprendizagens e organização escolar (MOLL, 2013). Esse movimento de tensionamento também se faz nas proposições do tempo integral, que buscam estabelecer parâmetros mais flexíveis para a articulação entre espaço e tempo e no reconhecimento das temporalidades infantis e juvenis.

A proposição do ciclo e do tempo integral tem como princípio a equidade educacional. Entretanto, vive-se nessas duas proposições uma contradição “entre o princípio político justo, e as consequências pedagógicas de sua aplicação, que podem ser contrárias a esse princípio político” (CHARLOT, 2013b, p. 259).

Noé expõe essa contradição. Estudante do ciclo, sentiu-se “passando empurrado”; estudante em tempo integral, não aprendeu, pelos padrões escolares, o suficiente para ser aprovado, e se encontra repetindo o 9º ano.

Ari também faz referência ao ciclo e explicita as aprendizagens que vários colegas não dominam – “ler”, “escrever correto”. Ao longo da entrevista, expressa também suas dificuldades em leitura e escrita e questiona se não era preferível “ficar reprovado”.

Parece que a escola estava marcando só com a presença. Se a pessoa tivesse muita falta, ele não passava. Mas, quando veio pro 9º ano, a cobrança veio em nós, mais forte. Por que eles não reprovaram a gente antes? Era melhor ter reprovado antes. Agora muitas pessoas passaram pro 9º ano não sabendo. Tem um menino da minha sala, não vou citar o nome, ele dormia a aula inteira, mas ele vinha à aula. Ele passou por presença. Essa dificuldade que a escola teve antes, agora no final a cobrança veio muito mais forte.

Max também se sente pressionado no 9º ano a aprender o que, segundo ele, “não aprendeu”. Relembrando como se envolvia com a escola no tempo parcial, afirma que “bagunçava e faltava demais”. Hoje, aos 17 anos, retornou à escola e ao tempo integral para poder concluir o 9º ano e “procurar um trabalho”.

Esses estudantes moram no mesmo bairro, pertencem às camadas populares, as famílias se debatem com as mesmas dificuldades financeiras e há, por parte delas, a insistência na escola, como eles e elas relatam. Por exemplo, o pai de Noé espera dar para o filho a oportunidade escolar que ele não teve; a tia de Ari espera que a ETI o proteja da violência no bairro, e quer que ele estude.

Refletindo sobre as vivências no tempo integral, Luan explica que não se interessa muito pelo que acontece na escola, que considera “um reformatório”. Ressente-se de obrigatoriamente ter que ali permanecer por oito horas, pois, segundo ele, se estudasse em tempo parcial, poderia trabalhar. Destaca que gosta na escola das aulas de arte e de música, porque gosta de “desenhar” e de “tocar junto com o professor”. Segundo ele, tenta não ter o “caderno em branco” e espera “não bombar”.

Apesar disso, considera que o tempo da escola “rouba” o tempo de outras aprendizagens, como a música aprendida no Programa Fica Vivo⁵. Não frequenta mais esse espaço porque não dá mais tempo, “fica muito corrido”. Considera que a escola o atrapalha e se sente preso a um espaço com o qual não estabelece uma relação de pertencimento.

O aprender, em sua narrativa, relaciona-se ao desenho e à música. Podemos refletir que aprender música implica entrar em uma normatividade específica que envolve sons, letras de música, partituras, movimentos coordenados de modo

5. Conferir: <http://www.seguranca.mg.gov.br/>. Acesso em: jan. 2021.

diferente para cada instrumento, modulações, estética, modos de raciocínio, estabelecimento de relações entre sons e movimentos, estilos que evocam modos culturais, escolhas e preferências... Portanto, Luan é um jovem competente que aprende muitas coisas com a música, cuja aprendizagem não é simples. O tom da sua entrevista é sobre o que aprende fora da escola, e a escola não se coloca para ele como um lugar de aprendizagens. “Passar de ano” é diferente de aprender.

Rui também se sente atraído na escola pelas aulas de música. Ele toca bateria na igreja, sabe tocar violão e quer aprender a tocar baixo. Pretende, com um vizinho, “montar uma banda”. Com relação ao seu envolvimento com a escola, estabelece uma distinção entre estudar e passar de ano: “antes eu tinha vontade de estudar, agora eu só tenho vontade de passar de ano logo, pra poder tirar minha carteira [de motorista] depois do terceiro ano”. Diz que precisa “pegar duro, estudar”, e que quer “passar de ano e não bombar”. Para isso, afirma: “eu tenho que participar e aprender fazer os trabalhos, ganhar boa nota”. Considera ser um bom aluno: “porque nunca ganhei suspensão, eles [professores] não reclamam de mim com meu pai, e meu pai só quer que eu tire nota boa”.

Entretanto, ao contrário do que questionou Ari – “por que não reproparam a gente antes?” –, reprovação não resolve a questão da aprendizagem. A pergunta feita por ele circula discursivamente em nossa sociedade, como podemos encontrar em jornais, revistas, vídeos no YouTube, formações de professores, intenções e decisões políticas, conversas de corredores nas escolas, salas dos professores, conselhos de classe etc. Em contraposição a esses discursos, há, também, diferentes argumentos teóricos nos campos da educação, psicologia, sociologia, linguagem, antropologia, dentre outros, sobre a complexidade da aprendizagem escolar que envolve diferenças culturais, desigualdade social, posição social, processos cognitivos, diferenças linguísticas, efeitos da escola e da sala de aula, desejo etc., que poderíamos evocar contestando o reducionismo da aprendizagem à aprovação. Um exemplo desses argumentos pode ser encontrado na teoria da relação com o saber que sustenta este estudo.

Costuma-se evocar o ciclo também para justificar o não envolvimento do aluno com a escola – “o aluno não estuda porque sabe que vai passar”. Essa justificativa aparece, por exemplo, na narrativa da escola sobre Eva: “Envolvida com bandidos, começou o ano bem, desanimou. É uma aluna que foi influenciada pelo ciclo: - Vou passar, por que me esforçar?”. Assim, a vida de Eva foi simplificada e definida em uma organização da aprendizagem que encontra, após décadas de discussão, resistências docentes.

A narrativa de Eva possibilita compreender um pouco da sua história: a mãe é faxineira, gostou do tempo integral para evitar que ela e as irmãs fiquem “na casa dos outros”; Eva cuida da casa e ajuda “a olhar” as irmãs mais novas; chega da escola e fica em casa – “arrumo casa, faço outras coisas, vejo TV, mexo na internet”. Conversou com um colega de sala e vai começar um curso profissionalizante das 17h às 19h. Diz que gosta de estudar “mais ou menos”. Com relação às disciplinas escolares, afirma que só tem dificuldade com o inglês:

porque o professor mais copia do que explica e a gente tem que falar. Ele só copia texto, manda a gente traduzir em casa, no computador. Então, a gente fica sem saber as coisas. Minha dificuldade mesmo é mais inglês.

Essa dificuldade com as aulas de inglês, segundo ela, é compartilhada pelos colegas. Cita um colega identificado como “bom estudante” e diz que, além dele, “a maioria dos colegas também acha isso”. Sobre as suas aprendizagens na escola, destaca:

Matemática porque eu aprendo muitas coisas. Quando eu era mais nova, eu tinha dificuldade demais em matemática, mas agora não. Junta eu e minhas amigas na sala, faz uma rodinha, um grupinho, uma que sabe ensina a que não sabe. Aí fica uma ensinando as outras. Aí a gente aprende mais rápido. E artes é porque a gente aprende a desenhar as coisas, e meu professor conversa com a gente.

Eva se envolve com a escola e demonstra pertencimento a este espaço, parece que não se aplicam a ela as afirmativas docentes de “que foi influenciada pelo ciclo”. Espera ser aprovada e considera que “a nota vale muito no nosso dia a dia”. Relata que quando faz trabalho em grupo, pensa no “trabalho, na nota e nas pessoas”:

A nota pra poder passar, os colegas com quem a gente vai fazer, o que eu não sei eles me ensinam, o que eles não sabem, eu ensino e a gente sai conhecendo bastante coisa, e eu estou convivendo com pessoas especiais.

Os relatos de Eva explicitam as contradições do sistema escolar, do qual professores e estudantes são parte: a nota, resultado de uma ação e que conduz à aprovação ou reprovação; e a aprendizagem, impossível de ser medida por uma nota. Como a nota é definidora da situação escolar da estudante, ela se reveste de um valor utilitário,

diferente do sentido do “aprender com o outro” atribuído por Eva. Esse valor utilitário desapropria os estudantes “do sentido do que fazem” (CHARLOT, 2013a, p. 154).

Alan é identificado pela escola como um aluno com dificuldade, como estudante que brinca e não estuda. Durante a inserção no campo de pesquisa, foi possível acompanhar o envolvimento de Alan em diversas atividades na escola, e ele afirma na entrevista que gosta da escola e do tempo integral e que “nunca falta”. Considera que aprende mais na ETI “porque tem mais horários”, mas também porque nas outras escolas em tempo parcial não tem “jornal escolar, ensino religioso, educação física, vôlei, esportes individuais, circo”. Gosta muito das aulas na quarta-feira porque vê filme com a professora de português, vai ao laboratório de informática, tem educação física, “é dia de aulas mais criativas”. Gosta de “pensar nas aulas de matemática”, gosta muito das aulas de educação física. Não gosta do inglês. Talvez Alan realmente não estude como a escola espera, mas ele se envolve nas aulas e sua narrativa mostra um estudante que estabeleceu laços com a ETI.

Luan e Ian também afirmam gostar da ETI e destacam vários professores com quem aprendem: matemática, português, jogos coletivos, religião, artes.

Cid e Saul se esforçam para concluir o 9º ano e relatam envolvimento em diferentes atividades na escola e fora dela. Cid pesquisa “vídeos no YouTube” com “experiências de Ciências” e Saul participa de projetos diversos no bairro, como o Programa Fica Vivo, e na igreja. São estudantes engajados em processos de aprender, dividem-se sobre estudar em tempo integral, ou tempo parcial, e expressam desejos de trabalho. Para Cid, o objetivo é passar de ano, sair do tempo integral e trabalhar; para Saul, a aprovação significa cursar o Ensino Médio em tempo parcial e poder “trabalhar com o pai”.

Os dois reconhecem dificuldades na escola em algumas disciplinas (Cid em português e Saul em matemática). Saul afirma que a dificuldade maior foi no ano anterior, porque “passou por dificuldades pessoais”, e Cid diz que não se interessava muito pela escola, mas sempre “gostou de aprender”.

Ana, Bia, Eva e Iná gostariam de estudar em tempo parcial, pois desejam trabalhar e estudar, se dizem cansadas na escola, e relatam as aulas e atividades com as quais mais se envolvem: “as aulas de dança eu gosto muito e me ajudou na timidez, eu era muito tímida” (Ana); “as aulas de literatura porque eu gosto de ler, e no tempo integral tem mais livros para ler” (Bia); “gosto tipo do trabalho de Geografia sobre a Faixa de Gaza”, (Eva); “Matemática e Artes que aprendo mais” (Iná).

Para esses estudantes com percalços na trajetória escolar, mesmo que do ponto de vista da escola sejam estudantes *fora do tempo*, o tempo integral possibilitou o

estabelecimento de relações positivas com a escola, que variam de sujeito para sujeito.

As atitudes desses estudantes apresentam uma lógica contrária ao modo como a escola os vê – eles não são *desinteressados, lentos, com dificuldade*, até porque demonstram aprender coisas da (e na) escola, e muitas fora dela. Se são considerados como *fora do tempo*, a trajetória escolar foi construída em um tempo escolar que ensinou muitas coisas a eles, algumas aprendidas, outras não; algumas válidas, outras não, como copiar. A presença resistente das cópias nas práticas de alguns docentes é especialmente prejudicial para esses estudantes, por inviabilizar a relação produtiva com a linguagem – a compreensão da língua em uso com suas regras e normas.

ELES TENTAM ENSINAR A GENTE

A escola, como instituição social, ensinou a cada um regras, comportamentos, o que se espera de um bom estudante, o valor conferido às notas escolares. Ensinou, de modo particular, o divórcio entre o “estudar para a nota” e “o aprender” como processo de “construção de si mesmo e apropriação do mundo humano” (CHARLOT, 2013a, p. 178).

Esses estudantes foram construídos no fio do tempo escolar como estudantes *fora do tempo*, nas tradicionais separações entre quem sabe e quem não sabe, nas tendências de enturmação de alunos em fracos e fortes, e nos próprios modos de organização do espaço-tempo em sala de aula, como demonstram diferentes estudos sobre os ciclos de aprendizagem (MOLL, 2013). Ensinou, portanto, que existe um lugar específico para os *fora do tempo* – na escola, na sala de aula, no discurso escolar.

O pertencimento a um lugar específico para esses estudantes não resolve a questão da aprendizagem e adiciona dificuldades à trajetória escolar. Estudos sobre o efeito escola e sala de aula mostram, por exemplo, que os agrupamentos de alunos com dificuldade são nulos em termos de aprendizagem. O que conta efetivamente é a expectativa elevada quanto ao desempenho dos estudantes (da escola e dos docentes) e a qualidade e a quantidade do ensino (BRESSOUX, 2011; LAFONTAINE, 2011).

Cabe lembrar que aprender supõe a mobilização do sujeito, a entrada em uma atividade na qual o sujeito desejante encontra um sentido (CHARLOT, 2000; 2013a), e a mobilização dele para aprender depende também do que a escola lhe oferece, como afirmam os participantes deste estudo sobre as atividades que mais

os atraem na ETI e sobre a ação docente no esforço de ensinar a esses estudantes, como destaca Saul, no excerto discursivo que abre esta seção.

Esses estudantes procuram aproveitar ao máximo as aulas nas quais os docentes se interessam mais por eles e conseguem retirá-los da invisibilidade: eles destacam professores que compreendem a “dificuldade da gente”, “entende a gente”, “se preocupa”, “é mais orientador”, “tem diálogo”, “fica na cola”, “se você tiver de cabeça baixa ele vai lá pra ver se é algum problema”.

Sabem, também, que precisam ter sucesso na escola – serem aprovados –, por isso, os trabalhos em grupo são táticas que utilizam para melhorarem as notas, em função do tipo de atividade proposta e da parceria com colegas que não necessariamente precisam ser os melhores estudantes, podem “ter dificuldade, também” (Eva), e a parceria com o outro provoca também mobilização.

Eles e elas buscam o reconhecimento da escola e dos colegas. Como conviveram, e ainda convivem, com algumas dificuldades nas tradicionais disciplinas escolares, aproveitam ao máximo as possibilidades de engajamento em atividades nas quais se sobressaem: esportes, aulas no laboratório de informática, filmes e gincanas, como a de leitura:

a gente aprende muitas coisas. A gente tem que desenhar, a gente tem que ler, tem que fazer trabalho, a gente convive com as outras turmas, ensinam a gente a ter mais convivência com as pessoas. Pra mim, a gincana de leitura foi ótima (Bia).

Os esportes, especialmente os campeonatos de futebol entre escolas, são considerados por eles boas experiências na escola de tempo integral, porque se aprende regras de esportes, convivência com colegas, conhece-se outras pessoas e se aprende a competir.

Alan gosta quando a professora “passa um filme, fala da vida, essas coisas”; se nas aulas de português Alan reconhece que tem dificuldades, nas aulas de “filme”, ele “participa mais”. Se envolver com essas aulas é uma tática que encontra para se aproximar do ideal de um bom estudante: o que participa.

Estudantes de uma das escolas enfatizam a importância da professora de português. Citam com destaque uma atividade que ela realizava no tempo parcial e que, pelos relatos feitos, aprimorou-se com o tempo integral: um portfólio no qual o estudante organiza as atividades desenvolvidas durante o ano. Essas atividades são reescritas em um exercício linguístico ao qual eles conferem sentido. Outro

reconhecimento que apontam diz respeito a professores que não os reduzem à condição de estudantes das camadas populares, ou com dificuldades:

Nossa escola é uma escola de comunidade. Ah! Coitadinho dos alunos, isso não existe. Todos nós temos capacidade. Sem subestimar nossa capacidade, nós somos capazes. Tem professor que acredita na nossa capacidade, não diminui. Então, tem aquele professor, tipo assim, que está sempre preocupado em tentar tá trazendo o melhor para nós (Ana).

Como argumenta Charlot, aprender envolve relações epistêmicas, identitárias e sociais (CHARLOT, 2000; 2009). Assim, professores que reconhecem os estudantes como sujeito, que se preocupam com a vida deles fora da escola (trabalho dos pais, relações familiares, dificuldades como jovens e projetos de futuro), são lembrados por eles como professores com quem aprendem algo porque “eles tentam ensinar a gente” (Saul).

Souza e Charlot (2016, p. 1076) afirmam que o tempo integral só “pode produzir efeitos (positivos ou negativos) através da relação que os/as alunos/as estabelecem com essa inovação que altera, profundamente, seu ritmo cotidiano, suas rotinas de vida, suas atividades”. Para os/as estudantes entrevistados/as, embora o tempo integral mude rotinas, dificulte a participação em projetos fora da escola e a inserção em atividade profissional na condição de aprendizes, ele amplia a oferta de conteúdos escolares, incluindo artes, música, circo etc., que favorecem o seu protagonismo; amplia o acesso à leitura e o tempo de encontro com professores, com destaque para aqueles que aproveitam com qualidade esse tempo, e se esforçam para ensiná-los.

Os excertos discursivos apresentados nesta seção mostram sentidos e mobilização, e evidenciam possibilidades para os *fora do tempo*, pela valoração do maior tempo de escola. Mesmo não tendo garantia de aprendizagem, os sistemas de ensino e a escola que organizam os processos de ensinar podem encontrar formas de organização temporais, como o ciclo, por exemplo, adotar o tempo integral, mudar currículos, construir outras práticas educativas, investir na formação docente, melhorar os laboratórios e demais espaços, ampliar o diálogo com as culturas juvenis. Poderíamos ainda evocar tantas outras possibilidades para se ensinar ao maior número de estudantes possível.

PARA CONCLUIR

A Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico produziu em 2020 um relatório sobre o impacto da Covid-19 na educação em 59 países. No Brasil, foram apresentados como efeitos e dificuldades da pandemia: período de fechamento das escolas brasileiras superior a outros países membros; apenas 50% dos estudantes acessaram no todo, ou em parte, o conteúdo disponibilizado no ensino remoto; turmas grandes, o que dificulta o retorno de aulas presenciais; e uma possível redução nos investimentos em educação (OECD, 2020).

A distorção idade-série continua como um problema a ser resolvido e desafiará a educação brasileira após a experiência de ensino remoto no ano de 2020, pelas desigualdades de acesso à tecnologia e, portanto, ao que a escola pode oferecer. Várias experiências significativas para os estudantes participantes deste estudo se revestem de sentido pelo encontro com o outro – professor e colega, e pela corporeidade envolvida no processo de aprender, relegada a um segundo plano na relação ensino-tecnologia, como o forçosamente vivido neste tempo da Covid-19.

Por sua vez, a oferta de tempo integral, que pode contribuir para o estabelecimento de relação positiva com a escola, tende à retração. Portanto, as desigualdades educacionais e sociais serão aprofundadas, com efeitos para estudantes em distorção idade-série.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, R. “Pra certas coisas ele é devagar”: notas sobre o tempo escolar. In: MARQUES, L. P.; MONTEIRO, S. S.; OLIVEIRA, C. E. A (Org.). *Tempos: movimentos experienciados*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2012, p. 155-172.
- BRASIL. Lei nº 9.324, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais[...]. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- BRESSOUX, P. Efeito estabelecimento. In: ZANTEN, A. V. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 275-279.
- CHARLOT, B. *Da Relação com o Saber: elementos para uma teoria*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
- CHARLOT, B. (Org.). *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

- CHARLOT, B. *A Relação com o saber nos meios populares. Uma investigação nos liceus profissionais de subúrbio*. Porto: Livpsic, 2009. Tradução Catarina Matos.
- CHARLOT, B. *Da relação com o saber às práticas educativas*. São Paulo: Cortez, 2013.
- CHARLOT, B. Projeto Político e Projeto Pedagógico. MOLL, J. [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 259 – 262.
- INEP. *Resumo Técnico Censo da Educação Básica 2019*. Brasília, 2020.
- LAFONTAINE, D. Efeito sala de aula (Efeito turma). In: ZANTEN, A. V. *Dicionário de Educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 279 -284.
- MOLL, J. [et al.]. *Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012
- MOLL, J. [Org.]. *Os tempos da vida nos tempos da escola: construindo possibilidades*. Porto Alegre: Penso, 2013.
- OECD. *Education at a Glance 2020*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>. Acesso: dez. 2020.
- SOUZA, M. C. R. F; Relação com o saber e tempo integral: questões políticas e pedagógicas. *Revista Ensino Interdisciplinar*, v. 2, n. 6, out. 2016, p. 36 – 52.
- SOUZA, M. C. R. F; CHARLOT, B. Relação com o Saber na Escola em Tempo Integral. 2016, *Educ. Real*. [online], 2016, v. 41, n. 4, p. 1071-1093, ago. 2016.

SOBRE AS AUTORAS

Maria Celeste Reis Fernandes de Souza. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território, da Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE.
E-mail: celeste.br@gmail.com.

Eunice Maria Nazarethe Nonato. Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Gestão Integrada do Território.
E-mail: eunicenazarethe@hotmail.com.

Recebido em 17 de fevereiro de 2021 e aceito em 14 de julho de 2021.