

OS TEMPOS DE VIDA E OS TEMPOS DA ESCOLA: TENSÕES ALIVIADAS PELA FLEXIBILIDADE DOS CURSOS SEMIPRESENCIAIS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Humberto Vieira Farias¹

Eduardo Jorge Lopes da Silva²

Timothy Denis Ireland³

RESUMO

A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo, nesse sentido procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade. Adequar todo o potencial dos educandos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa rigidez é problemático, uma vez que, para muitos sujeitos, é imprescindível articular os tempos de vida e os tempos impostos pela escola. O presente artigo objetiva analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Trata-se de uma abordagem de pesquisa qualidade em educação. As informações foram obtidas por meio de um questionário aplicado a cem estudantes e da realização de doze entrevistas semiestruturadas, em uma escola estadual de ensino fundamental e médio de EJA, que integra o sistema de ensino do estado da Paraíba, durante os meses de setembro a dezembro de 2014, a partir de uma pesquisa mais ampla, em nível de Pós-Graduação em Educação, strictu sensu. Os

¹ Doutorando em Educação pela UFPB, Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem Professor da Rede Pública Estadual de Educação da Paraíba e da Rede Pública Municipal de Educação de Sobrado/PB. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0094-9633>. E-mail: hvfarias23@gmail.com

² Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor lotado no Departamento de Fundamentação da Educação do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB/Linha de pesquisa: Processos de Ensino-Aprendizagem. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5402-8880>. E-mail: ejls@academico.ufpb.br

³ Doutor em Educação de Adultos pela Universidade de Manchester/Inglaterra. Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba nos Programas de Pós-Graduação em Educação e Direitos Humanos, ambos pela Universidade Federal da Paraíba. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2986-581X>. E-mail: ireland.timothy@gmail.com

resultados demonstram que a flexibilidade dos tempos dos cursos semipresenciais constitui um elemento importante para a garantia do direito à educação de parte dos sujeitos da EJA que não se adequam ao formato presencial de ensino.

Palavras-chave: EJA. Cursos semipresenciais. Flexibilidade.

TIMES OF LIFE AND SCHOOL TIMES: TENSIONS RELIEVED BY THE FLEXIBILITY OFFERED BY SEMI-PRESENTIAL COURSES OF YOUTH AND ADULT EDUCATION

ABSTRACT

The school has a very rigid model in terms of time, in this sense it seeks to reproduce its activities within the temporal logic of society. Adapting the full potential of students of Youth and Adult Education (EJA) to this rigidity is problematic, since, for many subjects, it is essential to articulate the times of life and the times imposed by the school. The present article aims to analyze how the semipresencial courses decrease the tensions between the times of the students' life and the school times. It is an approach to quality research in education. The research data were obtained through the application of a questionnaire to a hundred students and the accomplishment of twelve semi-structured interviews, in a state school of elementary and high education of EJA, that integrates the system of education of the state of Paraíba, during the months from September to December of 2014, from a broader research, at the post-graduation level in Education, *strictu sensu*. The results show that the flexibility of times of the semipresencial courses is an important element for the guarantee of the right to the education of certain students of the EJA that is not adapted to the face-to-face teaching format.

Keywords: Youth and Adult Education. Semi-presential courses. Flexibility.

LOS TIEMPOS DE VIDA Y LOS TIEMPOS ESCOLARES: TENSIONES ALIVIADAS POR LA FLEXIBILIDAD DE LOS CURSOS SEMIPRESENCIALES DE EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

RESUMEN

La escuela tiene un modelo muy rígido en cuanto al tiempo, en este sentido busca reproducir sus actividades dentro de la lógica temporal de la sociedad. Adaptar todo el potencial de los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) a esta rigidez es problemático, ya que, para muchas materias, es fundamental articular los tiempos de la vida y los tiempos impuestos por la escuela. Este artículo tiene como objetivo analizar cómo los cursos semipresenciales reducen las tensiones entre la vida de los estudiantes y los tiempos escolares. Es un enfoque de investigación cualitativa en educación. La información se obtuvo mediante un cuestionario aplicado a cien estudiantes y se realizó doce entrevistas semiestructuradas en una escuela estatal de enseñanza fundamental y secundaria de EJA, que integra el sistema educativo del estado de Paraíba, durante los meses de Septiembre a Diciembre de 2014, a partir de una investigación más amplia, a nivel de Posgrado en Educación, *stricto sensu*. Los resultados demuestran que la flexibilidad de los horarios de los cursos semipresenciales es un elemento importante para garantizar el derecho a la educación a los sujetos de la EJA que no se adaptan al formato de enseñanza presencial.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Cursos Semipresenciales. Flexibilidad.

INTRODUÇÃO

O tempo é um elemento central para as sociedades ocidentais. Pautados na sua contagem, desenvolvemos nossas atividades cotidianas e projetamos, quando possível, nosso futuro. Nessa direção, Abbagnano (2014, p. 1111) nos apresenta três concepções fundamentais sobre o tempo, entre elas, a terceira concepção expõe o tempo “como estrutura de possibilidades [...],

derivada da filosofia existencialista [...]”. Sob essa compreensão, o tempo se apresenta como um devir que se origina no presente, no agora (ABBAGNANO, 2014).

Em relação à educação escolar, isso não é diferente, considerando que temos o processo educacional organizado a partir do que Arroyo (2011) chama de “lógica temporal”, expressa no calendário escolar, na divisão semestral e bimestral, em hora-aula, na carga horária do professor, no tempo de intervalo, na semana de avaliação, no tempo para estudar determinado conteúdo, para não mencionar outras situações que envolvem diretamente a questão temporal, ou seja, um devir, organizado em “estruturas de possibilidades” a serem cumpridas.

A escola possui um modelo bastante rígido no requisito tempo. Conforme Arco-Verde (2012) nos diz, a escola não tem só a função de transmitir conhecimentos, mas também de introduzir, habituar, internalizar o modo de ser, pensar e fazer do próprio modelo dominante. Sendo assim, essa instituição procura reproduzir suas atividades dentro da lógica temporal da sociedade, com o intuito de ser assimilado por crianças, adolescentes, jovens e adultos. No entanto, adequar todo o potencial dos educandos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a essa rigidez é problemático, visto que muitos desses sujeitos estão inseridos dentro de outra lógica temporal, que conduz a um inevitável confronto entre os tempos de vida e os tempos exigidos e impostos pela escola. Reforçando essa afirmação, retornamos a Abbagnano (2014, p. 1117, grifo nosso), por sinalizar, a partir da compreensão de tempo de Heidegger,

[...] elementos de interesse filosófico [...] porque constitui uma importante inovação na análise do conceito de tempo. Esses elementos são os seguintes: [...] 4º. A introdução de novos conceitos interpretativos, expressos por termos como *projeto* ou *projeção*, *antecipação*, *expectativa* etc. [...].

Sob essa perspectiva analítica do tempo, no caso dos sujeitos da EJA, a experiência nos mostra que não é viável impor a rigidez do tempo escolar (e tudo que ele implica) destinado a crianças, no

mesmo sentido e configurações, para os educandos jovens e adultos. Constata-se que esses sujeitos requerem uma concepção de tempo escolar que seja capaz de aglutinar “projetos”, “antecipações” e “expectativas”, uma vez que o campo da EJA abriga uma diversidade de sujeitos que precisam, acima de tudo, lutar pela sobrevivência. Eles acabam imersos em diversas atividades cotidianas, impossibilitando o controle dos tempos. Tentar inserir esses sujeitos, novamente, na escola com tempos rígidos é cair, mais uma vez, na mesma armadilha:

Nas trajetórias de muitos(as) vimos como são frustrantes as vivências da escola, são dramáticas as tentativas de articular tempos humanos e tempos escolares. A lógica da escola não coincide com a lógica da sobrevivência a qualquer custo. Vimos os depoimentos de adolescentes e jovens populares que se debatem com ter de escolher entre os tempos do sobreviver e os tempos da escola. A maioria perde essa tensa batalha, abandona o estudo não por sua vontade, não por reconhecer seu valor, mas apenas para sobreviver (ARROYO, 2011, p. 191).

Ao retornar à escola, ainda jovens ou já adultos, esses sujeitos vivenciam as mesmas experiências na EJA, que reproduzem o mesmo modelo da lógica temporal já conhecida; não resistem a esse choque e acabam abandonando, muitas vezes definitivamente, a educação escolar. Diante dessa realidade, Paiva, Machado e Ireland (2004), Arroyo (2007), Di Pierro (2005), entre outros pesquisadores, compreendem que uma política realmente efetiva para essa modalidade só alcançará resultados satisfatórios se forem consideradas as especificidades dos estudantes, através do respeito a seus tempos de sobrevivência. Esse entendimento está presente nos documentos oficiais, como o Parecer 11/2000, do Conselho Nacional de Educação, que aponta para a necessidade de propostas voltadas à referida modalidade no sentido de considerar as demandas dos educandos e seus tempos, visto que isso não podem se configurar como uma nova negação de direito àqueles que buscam novamente a educação escolar.

Estamos vivenciando um momento no qual a EJA é compreendida por meio de uma dimensão ampla da perspectiva da educação que ocorre ao longo da vida⁴. Esse entendimento, de acordo com Ireland (2009), é dual entre os países do hemisfério norte e os países do sul – o caso do Brasil – às voltas com problemas do analfabetismo entre jovens e adultos e escolaridade básica da população⁵. Dentro dessa realidade, a educação para as pessoas jovens e adultas, em nosso país, está muito vinculada à escolarização, parecendo haver uma rejeição por parte dos promotores da EJA, que insistem em manter propostas de tempos rígidos e inflexíveis.

Entre os cursos que se realizam fora desse padrão de rigidez temporal, encontram-se os semipresenciais da EJA que, segundo o que dizem Valdés *et al.* (2014, p. 204), consistem em uma estratégia de escolarização de pessoas jovens e adultas apresentada da seguinte maneira:

[...] enquanto estratégia metodológica de produção do conhecimento irá relativizar a relação professor aluno no processo ensino aprendizagem, pois contará com momentos presenciais e momentos não presenciais para o desenvolvimento do currículo. A educação semipresencial em geral se utiliza também como a educação a distância de instrumentos pedagógicos (módulos, livros, apostilas, mídias em CD ou DVD) complementares ao processo ensino aprendizagem, que precisam ser acessados física ou virtualmente pelos alunos.

⁴ Sobre o tema educação ao longo da vida, consultar Brasil (2016), Gadotti (2016) e Lima (2007).

⁵ Segundos dados do IBGE (2018), 11,5 milhões de pessoas com quinze anos ou mais de idade são analfabetas, ou seja, não tiveram instrução ou, pelo menos, a tiveram mal. Esse quantitativo representa 7% da população brasileira, percentual acima da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), instituído no ano de 2014 pela Lei nº 13.005, onde prevê “a redução da taxa de analfabetismo para 6,5%” no ano de 2015 (p. 2). Somam-se a esses dados, 53,9% das pessoas com 25 anos ou mais de idade que não possuem a educação básica obrigatória; 26,8% finalizaram o processo regular de escolarização – concluíram o ensino médio; e, 15,7 % possuem o ensino superior completo.

Verificamos nas pesquisas de Farias (2015), Nascimento (2017), Santos (2013), Souza (2005), Torres (1997) e Weiduschat (2004) que a oferta semipresencial para a EJA está distribuída por todo o Brasil, tal oferta apresenta características que variam em certos aspectos, mas, de maneira geral, apresentam elementos em comum, tais como: atendimento individualizado ou em pequenos grupos; componentes curriculares divididos em módulos didáticos, e não por séries; e a flexibilidade nos tempos, seja no tocante à matrícula, à duração do curso, aos horários, à escolha dos componentes curriculares e ao prazo para o cumprimento das atividades.

O MÉTODO

Neste artigo, procuramos conhecer como os sujeitos dos cursos semipresenciais da EJA reconhecem e utilizam a flexibilidade dos tempos que está na raiz da oferta educativa desses cursos, para isso, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, com base em Yin (2010). Nosso objetivo foi analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Para isso, dois instrumentos foram utilizados por nós nesse movimento de busca por informações consistentes, a saber, um questionário respondido por cem estudantes dos cursos semipresenciais e a realização de entrevistas com doze sujeitos, todos estudantes da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio de Educação de Jovens e Adultos Professor Geraldo Lafayette Bezerra, que integra o sistema de ensino do estado da Paraíba. Vale salientar que, na época, a pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFPB/Centro de Ciências da Saúde, Protocolo CAAE 31648314.3.0000.5188, aprovado em 29/06/2014. As informações foram coletadas entre setembro e dezembro de 2014, a partir de um trabalho de dissertação, em nível de Pós-Graduação em Educação, *strictu sensu*, defendido em novembro de 2015, na Universidade Federal da Paraíba.

Para uma melhor interpretação do caso pesquisado, as informações coletadas foram tratadas e analisadas a partir das lentes da Análise de Conteúdo (AC), proposta por Bardin (2011). Sob essa perspectiva, realizamos os seguintes procedimentos: pré-análise,

exploração do material, o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. Na fase da pré-análise, selecionamos os documentos que foram analisados e desenvolvemos a formulação das hipóteses e dos objetivos; na oportunidade, realizamos uma leitura flutuante, a fim de estabelecer o primeiro contato com a documentação (vale ressaltar que os dados obtidos por meio do questionário e da entrevista foram compreendidos como gêneros de documentos); em seguida, e não menos importante, estes documentos foram submetidos às regras da exaustividade e da representatividade, assim compreendidas:

Regra da exaustividade: uma vez definido o campo do *corpus* (entrevistas de um inquirido, respostas a um questionário, editoriais de um jornal [...] entre tal e tal data [...] etc.), é preciso ter-se em conta todos os elementos desse *corpus*. [...], não se pode deixar de fora qualquer um dos elementos por esta ou aquela razão [...]

Regra da representatividade. A análise pode efetuar-se numa amostra desde que o material a isso se preste. A amostragem diz-se rigorosa se a amostra for uma parte representativa do universo inicial (BARDIN, 2011, p. 127, grifos da autora).

Considerando as orientações de Bardin (2011), buscamos identificar as categorias presentes no conteúdo dos discursos proferidos e registrados nos documentos, para podermos realizar as inferências em cima das variáveis identificáveis no objeto desta pesquisa: as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares, nos cursos semipresenciais da EJA.

Os resultados foram apresentados no formato de textos e gráficos, os quais compõem o conjunto do registro a seguir.

O PERFIL DO EDUCANDO TRABALHADOR DO CURSO SEMIPRESENCIAL DA EJA

É sabido que trabalhos informais carregam, na sua essência, vários inconvenientes que atingem o trabalhador, entre eles, a baixa remuneração, a incerteza da empregabilidade e a ausência de

seguridade social. Muitos estudantes questionados, na época da pesquisa, estavam na informalidade (55%)⁶, por conseguinte, já era de se esperar que os resultados apontassem para uma tendência de baixa remuneração, mas nos chama, também, a atenção o fato de que os que ocupam espaços formais não atingem renda superior a três salários. Esse pode ser um fato relacionado à falta de uma formação específica na área de atuação, que só pode ser adquirida por meio da realização de cursos de qualificação, acessíveis apenas àqueles que já concluíram a educação básica.

Nenhum dos estudantes entrevistados recebe rendimento entre três e quatro salários mínimos, com ressalva apenas para 2%, recebe proventos acima de cinco salários mínimos e integram o grupo composto pelos atletas do futebol profissional que estudavam na escola pesquisada, na época desta pesquisa.

Quanto aos dias de trabalho semanal dos estudantes questionados, constatamos que, para 22%, não existe dia de folga, ou seja, trabalham todos os dias da semana. Para 17% dos estudantes, o trabalho ocupa seis dias na semana, restando apenas um dia livre. Esse dado está relacionado às questões que envolvem a informalidade e o trabalho por conta própria, situações nas quais o salário se encontra diretamente ligado à produção e ao número de horas trabalhadas. Outros 22% trabalham cinco dias durante a semana e 10% dos sujeitos pesquisados trabalham entre dois e quatro dias por semana. Outros 29% (entre os aposentados e os desempregados ou que não trabalham) não gastam seu tempo com atividades relacionadas a um trabalho específico (seja formal ou informal).

Ao verificarmos o horário semanal de trabalho dos estudantes, as questões relacionadas à informalidade e ao trabalho por conta própria⁷ afloram; quase metade dos estudantes questionados, 46,6%, trabalha mais de quarenta horas semanais;

⁶ Atuando nas seguintes profissões: profissional de manutenção de equipamentos, pintor, eletricista, instalador, feirante, ambulante, trabalho braçal, profissional de manutenção de computadores, costureiro(a), cozinheiro(a), carpinteiro, arrumadeira, lavadeira, cuidador(a) de crianças ou de idosos, entre outros.

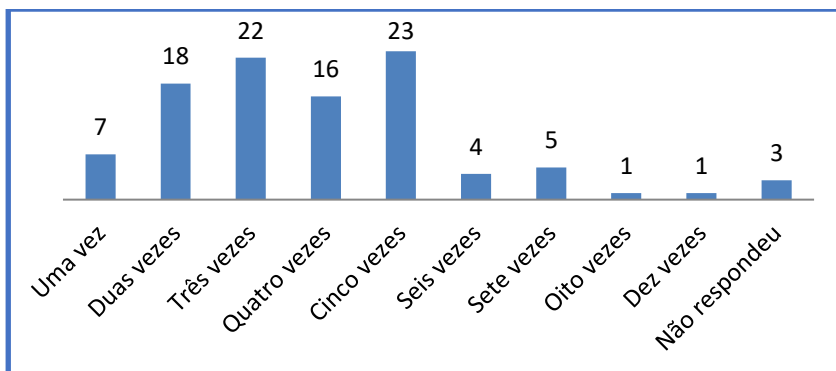
⁷ O trabalho por conta própria é compreendido neste texto como sendo aquele em que o trabalhador paga sua própria seguridade social.

outro grupo considerável, 19,17%, trabalha quarenta horas. Esses sujeitos, devido à carga de trabalho, enfrentam dificuldades para frequentar uma escola da EJA que não ofereça cursos flexíveis.

A frequência semanal dos estudantes matriculados no curso semipresencial da EJA

Os cursos semipresenciais são diferenciados em relação à maioria dos cursos ofertados na modalidade EJA. Possuem frequência e carga-horária flexíveis e permitem que os estudantes optem por trajetórias distintas, de acordo com suas possibilidades e convicções, como frequentar a escola em dias alternados, turnos diversos e variar o tempo em que permanecem nesse espaço educativo. No Gráfico 1, apresentamos a frequência semanal dos estudantes matriculados no curso da escola em questão.

Gráfico 1 – Frequência semanal dos estudantes (%)



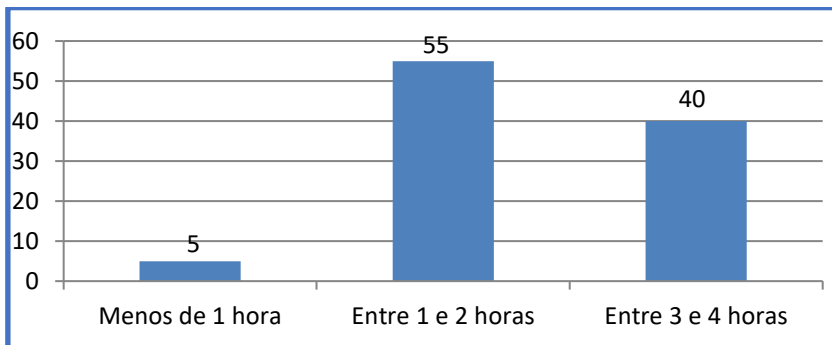
Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

O gráfico acima nos mostra que 34% dos estudantes dos cursos semipresenciais da EJA têm uma frequência entre cinco e dez vezes por semana. Um grupo composto por 16% dos estudantes se aproxima da frequência dos cursos presenciais e comparece à escola quatro vezes por semana. Os outros 47% se afastam mais e comparecem de uma a três vezes por semana.

Quanto ao tempo que o estudante da EJA semipresencial costuma ficar na escola, constatamos que apenas 5% responderam

passar menos de uma hora na escola. A maioria, 55%, permanece entre uma e duas horas desenvolvendo suas atividades. E, para 40% dos estudantes, a permanência varia entre três e quatro horas, como podemos observar no Gráfico 2 a seguir.

Gráfico 2 – Tempo que o estudante costuma ficar na escola.

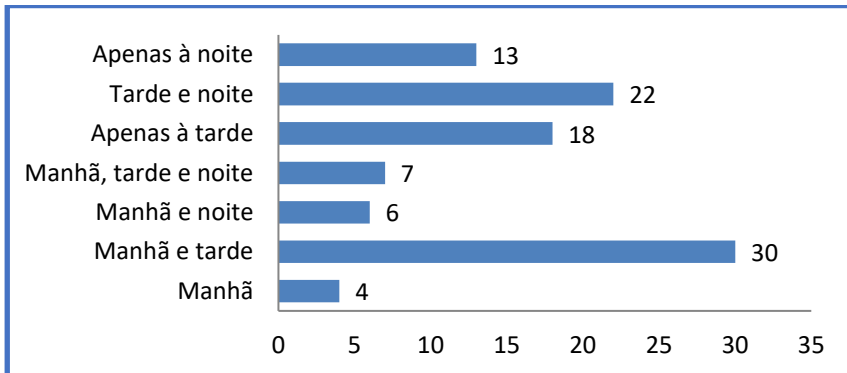


Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

Por outro lado, considerando apenas as questões relativas ao desenvolvimento dos cursos, à medida que o estudante vai concluindo os módulos e os componentes curriculares, sua presença vai diminuindo, e ele passa a frequentar horários mais restritos, à procura daquilo que ainda lhe interessa. Portanto, naturalmente, é comum a presença mais frequente dos estudantes no início ou no meio do curso, segundo o número de módulos cursados. Em relação ao período que o estudante costuma frequentar a escola, temos o Gráfico 3.

Os resultados expostos, no gráfico a seguir, indicam que os estudantes se valem dessa possibilidade e procuram frequentar turnos diversos. Somando o percentual de estudantes que frequentam um único turno, chegamos a 35%. E, para 65% dos sujeitos pesquisados, a prática é frequentar mais de um turno, com destaque para os que frequentam os turnos da manhã e da tarde, 30%, e os que comparecem à escola nos períodos da tarde e da noite, 22%. E para um grupo de estudantes, 7%, é comum frequentar a escola nos três turnos.

Gráfico 3 –Período que o estudante costuma frequentar a escola(%)



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados coletados na pesquisa (2015).

Tensões realmente aliviadas? “o desejo de voltar a estudar”

Nutrir o desejo de voltar a estudar ou ter uma necessidade latente para reiniciar os estudos, em períodos que se afastam dos prazos determinados de matrícula, é raramente atendido pelos cursos em tempos rígidos. As orientações são sempre para procurar a escola em momentos mais adequados. Nos cursos semipresenciais, não ocorre essa negativa, visto que a matrícula pode ser realizada a todo tempo, em qualquer tempo, dia e mês. Não existe um calendário rígido, pré-fixado. A esse respeito, cabe conferir a seguir os depoimentos dos entrevistados.

Eu descobri, através do marido da minha tia. Um sobrinho dele terminou aqui também. Aí, ele pegou – conversando comigo – “porque você não voltar a estudar?” Não sei o quê? Eu não! Eu queria, mas ir todo dia é muito complicado. Ele foi... “Não! Tem um colégio ali no bairro que você faz só a prova!” Aí eu vim atrás, com Patrícia. Aí, aí a gente se inscreveu. Pronto! (ESTUDANTE 5, 8 out. 2014).

A minha descoberta aqui na escola foi através de... de um amigo companheiro de profissão, que é Genivaldo. Que ele fez também aqui. E eu vi uma coisa bonita nele. Que ele estudando... Ele passando

para nossos companheiros que não tinha terminado ainda de estudar, que era uma coisa boa. E isso eu vendo ele falando com outras pessoas. Daí ele veio falar pra mim... Poxa, você não quer estudar? Tem uma escolinha aqui pertinho no bairro, que eu terminei lá. E isso aí foi uma injeção de ânimo pra que eu... eu pudesse voltar a estudar e tá na sala de aula hoje buscando algo na educação (ESTUDANTE 3, 26 set. 2014).

Os dois relatos acima refletem bem essa realidade. Ambos os sujeitos foram apresentados aos cursos semipresenciais, procuraram a escola e puderam fazer suas matrículas de imediato, sem precisar esperar. Soares e Venâncio (2007) apresentaram as ações de um projeto para EJA em uma escola que integra o sistema educacional de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Tal projeto busca atender e trabalhar especificidades dos seus sujeitos. Para os autores, uma das características importantes é a matrícula ao longo de todo o ano, pois favorece o educando que ficou impossibilitado de estudar por certo período, sem que ele necessite esperar um período de tempo, às vezes longo, para retornar. Para Fávero e Freitas (2011), certas características ajudam a romper com as velhas propostas da EJA, pautadas pela rigidez sistemática do ensino ofertado a crianças e adolescentes, dentre elas a matrícula ao longo de todo o ano.

Tensões realmente aliviadas? “a flexibilidade de horários”

Existem outras características relacionadas à flexibilidade dos tempos, nos cursos semipresenciais, que emergiram de maneira incisiva na fala dos estudantes. Para estes, essa flexibilidade de horários contribui significativamente para que eles possam continuar estudando, mesmo estando às voltas com todas as diversidades impostas por seus ritmos de vida.

A partir das falas e das respostas dos estudantes, fomos construindo elementos que nos possibilitam afirmar que, entre as características dos cursos semipresenciais da EJA, romper com os tempos escolares rígidos, torna-se imprescindível no tocante à oferta de escolarização, como é possível constatar nos depoimentos abaixo:

Quando eu estudei presencialmente, era o ano todinho. Não aguentava mais. É como eu disse, a pessoa vai tão desmotivado pra sala de aula, que a pessoa não aprender, vai decorando. Ninguém vai tirar aquilo de você, não! O decorar você já esquece. Eu chegava muito cansado! Um EJA convencional, seis meses, tempo... Do desgaste. Eu não iria me adequar mais hoje. Ainda bem que tem o EJA semipresencial (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

O senhor sabe que a ausência em si, pra quem fica, não no semipresencial, mas em sala de aula, né? A pessoa faltando, faltando é reprovado por falta [batida na mesa]. Não reprova por falta? E lá, não! Aí tem essa vantagem, entendeu? Então (ESTUDANTE 4, 26 set. 2014).

Se fosse de outro jeito? Acho que teria mais dificuldade. Até porque pelo trabalho, né? Porque hoje você pode vir. Aqui você pode vir, você pode estudar em casa e pode vir só fazer as provas. Você leva os conteúdos pra casa. Naquele tempo, não. Você tinha que ir, tinha que estudar numa sala e tinha que fazer a prova [...]. Era muito mais tempo. Acho que esse curso vale muito a pena. Vai ajudar, como vem ajudando a muitas pessoas. Como eu vejo aqui na escola, pessoa até com idade mais avançada. Eu acho que a cada dia melhora cada vez mais (ESTUDANTE 3, 26 set. 2014).

Eu faço meu horário dá certo pra mim. Não daria certo se viesse todos os dias; tendo que ir todos os dias. Aí não dava certo não. O tempo não ia dá, não; por que três, né? Eu não ia largar, deixar meus filhos largados, jogados pra ir pra escola, porque em primeiro lugar estão eles, livres. Eu tenho que assumir com as minhas responsabilidades. Depois aí vem eu. Aí pronto, o resto é que vem depois mesmo. O resto é resto (ESTUDANTE 7, 10 out. 2014).

Não podemos perder de vista que os sujeitos da EJA possuem várias atribuições, o que demanda um considerável esforço físico e mental. Ao se inserirem em uma jornada de estudos diários,

aumentam consideravelmente esse esforço com mais uma jornada de atividade na escola, o que fatalmente diminui, de forma considerável, o tempo de repouso desses sujeitos. Dentro da lógica temporal rígida de um curso presencial, com frequência mínima exigida de 75%, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), que se reflete nas faltas, observamos que tal lógica se traduz na desmotivação e no abandono.

Como verificamos nas considerações feitas pelos sujeitos, parece não haver essa aflição por parte daqueles que frequentam os cursos semipresenciais da EJA, nos quais não existe uma frequência mínima exigida. Caso haja necessidade, é possível cumprir com outros compromissos ou desfrutar certos momentos de descanso, sem preocupação com faltas que podem conduzir à reprovação. A existência de um curso que esteja desconectado com essa exigência de frequência diária⁸ se apresenta como um elemento deveras importante, visto que:

[...] é essencial que a modalidade de EJA, seja fundamental ou médio, reconheça os diferentes tempos e espaços dos seus educandos. Na EJA, precisamos ter clareza sobre quem são os sujeitos do processo de ensino-aprendizagem e quais os seus interesses, necessidades e demandas em termos de tempos e formatos de estudo. Em outras palavras, a EJA precisa de um projeto pedagógico específico pensado a partir da realidade do educando que procura a garantia do seu direito à educação (IRELAND, 2010, p. 9).

Cursos presenciais da EJA, ofertados pelos sistemas públicos de educação por todo o país, são construídos na rigidez temporal e se destinam aos que podem frequentar à escola no turno da noite, excluindo aqueles que não podem compartilhar dessa possibilidade como jogadores de futebol, músicos, profissionais da saúde ou de outras áreas que exigem turno em plantões de 24 horas. Esses sujeitos jovens e adultos, ao tentarem se inserir novamente na

⁸ Cabe ressaltar que a exigência fundamental para o estudante avançar em seus estudos é a conclusão dos módulos didáticos que constituem os componentes curriculares da base nacional, no curso semipresencial em questão.

educação escolar, precisam contar com a benevolência da escola e dos professores ou, definitivamente, estão fadados a vivenciar um novo fracasso, confirmando, assim, que esse modelo não foi feito para eles.

Precisamos estar atentos ainda a outra situação, qual seja:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra, a hora que sai e das oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla seu tempo, ou ele tem que criar o seu tempo. Porém, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem que ser criado em função do ganho de cada dia. Ele poderá terminar às seis da tarde se aquele dia foi bom, mas poderá tentar continuar vendendo pipocas, água ou quiabos, se aquele dia foi mal. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar. Conseqüentemente, diante dessa caracterização dos tempos de trabalho pela instabilidade, que tempos de EJA se atreverão a ser estáveis?

Diante dessa instabilidade dos tempos do viver, de trabalhos informais e tempos de escola, não teríamos que redefinir os tempos de escola, os tempos da EJA, e torná-los os mais flexíveis possível? Os tempos de cada dia e de cada noite teriam que ser repensados, assim como os tempos do tempo da EJA (ARROYO, 2007, p. 12).

O trabalho informal, além de não garantir direitos ao trabalhador, coloca-o em condições muito desfavoráveis, exigindo dele um grande esforço e, muitas vezes, excesso de jornadas de trabalhos. Quem está na informalidade tem mais dificuldade para organizar seu tempo e se dedicar aos estudos em que se precisa cumprir frequência diária, em horários fixos. Os cursos semipresenciais abrigam muitos sujeitos nessas condições, uma vez que quase metade dos sujeitos questionados trabalha por conta própria ou na informalidade. Podemos compreender tal situação a partir de Arroyo (2007) quando nos diz que, como não conseguem se manter na imposição temporal de outras realidades educativas,

jovens e adultos visualizam, nos cursos semipresenciais, a possibilidade de terem seus tempos respeitados pelo tempo escolar.

Essa possibilidade também foi constatada nos depoimentos a seguir dos sujeitos entrevistados:

Eu posso fazer meus horários. O bom é isso: eu posso de manhã, tarde e de noite; a hora que quiser, entendeu? Basicamente foi isso que me motivou mais assim a voltar a estudar. O que me motivou a vir pra cá foi o tempo e também a facilidade pra eu colocar as aulas no meu horário, fazer meu próprio horário no caso. Porque tem vez que eu posso sair de manhã, tem alguma coisa prá resolver, ou simplesmente tenho um médico, alguma coisa. Eu posso vir a hora que eu bem entender! Eu tenho tempo para fazer as coisas do meu jeito! (ESTUDANTE 1, 24 set. 2014).

Eu escolho meu tempo. Eu tenho um horariozinho livre diante de minhas atividades diárias, corro na escola e faço minhas provas, onde eu posso concluir, né? Terminar os meus estudos e realizar o que interessa, tanto pra mim, eu acredito, quanto pra jovens, algum jovem que se perderam no tempo normal de estudo. Estão buscando esse tipo de escola, ensino, pra terminar mais rápido os seus estudos. [...] ter um ensino que se adequa ao nosso tempo disponível: é importantíssimo, porque o aluno tanto ele pode trabalhar fora, como diz a história, como pode ser uma dona de casa, ele tem um tempinho ali do seu e correr. Tem sempre pessoas disponíveis, o educador pra está lhe assessorando naquele momento. O aluno que precisar vem à procura, ele vem à busca de algo. O que ele vem buscar? Ele vem buscar conclusão de um ensino que ele parou no caminho e não teve condições de executar. E ele vem aqui. Busca de manhã, ele tem. A tarde, ele tem. À noite, ele tem. Então ele, ele procure o horário dele, né? Então assim... O semipresencial ele quer... Para as pessoas... Eu acho que ele executa muito bem, que é da orientação necessária pro alunado que vier procurar. E tá as portas abertas o dia inteiro; pra

quem tenha disponibilidade de horário (ESTUDANTE 10, 29 out. 2014).

A escola é bom, que você tem opção. Você pode vir pela manhã, pode vir a tarde, pode vir a noite. Você escolhe: se quiser fazer prova à tarde, quiser fazer prova à noite. Ajuda muito. Quando você tem tempo! Quando não tem, complica. Entendeu? Acho que a maior dificuldade é quando a pessoa em si, trabalha (ESTUDANTE 4, 26 set. 2014).

É um ponto a favor. Excelente. Assim passa o dia todo trabalhando. Assim, a gente mesmo que trabalha não tem horário pra gente. A gente tá fazendo uma coisa aqui, e aparece pra gente ganhar um extra no mundo capitalista que a gente vive hoje. O que acontece: eu posso a tarde, eu assimilo algum conteúdo, mas eu vou à noite. E assim vai. E assim pra quem é o trabalhador que quer, assim, crescer um pouco mais (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

A EJA ofertada estritamente no período noturno e nos mesmos moldes da escola diurna para crianças e adolescentes, cuja única exceção é a diminuição do período letivo para seis meses, tem se constituído, até então, como a solução mais viável para as políticas públicas na modalidade, sob a justificativa que esse é o espaço do estudante-trabalhador, que só procura a escola no período noturno, após o cumprimento de sua jornada de trabalho. Na verdade, esse é o tempo que resta para os jovens e adultos, confirmando-se o que o Parecer 11/2000 do CFE/CEB chama de “nova negação”. Nas falas apresentadas pelos sujeitos da pesquisa, trazidas anteriormente, percebemos como é relevante, para eles, a possibilidade de frequentar a escola em horários diversos, evitando assim, o confronto entre os tempos de vida e o da escola, isto é, tendo a possibilidade de adequar os tempos tanto para os estudos, quanto para as atividades da vida, da produção, do trabalho etc.

Para Santos (2013), a possibilidade do jovem e do adulto fazerem uso dos três turnos, de acordo com suas necessidades e oportunidades, é fundamental para que consigam frequentar a

escola, sem precisar abrir mão de alguma atividade que porventura possa surgir em sua vida.

Tensões realmente aliviadas? “a flexibilidade do tempo para a conclusão dos estudos”

Tratando da flexibilidade nos cursos semipresenciais da EJA, não há observância de tempo limitado em período máximo ou mínimo para se concluírem os níveis de ensino ofertados. O estudante da EJA semipresencial possui a liberdade, segundo suas condições reais de vida, de planejar seu próprio tempo para a conclusão dos estudos em nível de educação básica. É o que demonstram os seguintes depoimentos:

O processo dessa escola... É o que cabe no nosso tempo, porque nós fazemos o tempo, o nosso tempo. Porque ele não exige um tempo pra você terminar esses estudos, é de acordo de sua capacidade de estar aqui. Isso é importante, no seu tempo (ESTUDANTE 10, 29 out. 2014).

Aqui eu tenho mais tempo, posso vir quando quiser; terminar mais rápido possível. Posso realizar mais coisa nesse tempo (ESTUDANTE 11, 17 nov. 2014).

No semipresencial, os alunos que ditam o ritmo. Se eu quiser, vamos dizer assim, em dez dias fazer o fundamental, eu posso fazer, eu tenho capacidade e tenho estudado muito e posso fazer. Como também, se eu quiser demorar um ano, dois anos, como no presencial, seis meses pra concluir uma série, mais seis meses, não tem um cronograma pra ser seguido de aula. É a gente que dita o ritmo. Se eu quero fazer português, eu faço, história em casa, eu posso ficar tranquilamente! (ESTUDANTE 12, 21 nov. 2014).

Uma das motivações que atrai jovens e adultos em direção aos cursos semipresenciais da EJA é a possibilidade de concluir uma das etapas da educação escolar ou toda a educação básica o mais rápido possível, para que este estudante tenha a oportunidade de

acessar outros espaços educativos. Nesse sentido, não podemos imaginar que, nas falas citadas acima, resida o desejo de protelar os estudos por longo período. É uma demonstração de que é possível avançar, ou não, a partir das oportunidades, que vão surgindo na vida de cada sujeito.

Eu tô querendo aprender. Realmente eu tô querendo aprender, e eu tô vendo que aprendi. Faz o que? Já faz 4 anos que eu tava fazendo o nono ano, por falta de tempo. Em duas semanas, eu fiz mais provas do que em 3 anos, que eu vinha pra cá. Frequentemente. Por quê? Porque eu não tinha tempo. E agora estou com tempo. Então eu, tô querendo aprender mais e, no mesmo tempo, procurar terminar o mais rápido que eu puder, pra poder fazer outras coisas também. Porque hoje em dia, tudo você tem que ter na vida. Você tem que ter pelo menos ensino médio, entendeu? “Você não vai aprender nada”. Mentira! Não aprende quem não tiver interesse. Quem tiver interesse, aprende! (ESTUDANTE 2, 25 set. 2014).

Diante da fala acima, podemos compreender que, nos cursos semipresenciais da EJA, não há lugar para o que denominamos no senso comum de evasão, desistência ou abandono escolar. Existe apenas o que Fávero e Freitas (2011) denominam de “interrupção”, visto que muitos destes jovens e adultos que se afastam da escola, entretanto nutrem o desejo de voltar e o fazem assim que for possível, com um detalhe que deve ser enfatizado: reaproveitam tudo aquilo que já haviam estudado, quando optam pelos cursos semipresenciais. Não existe retrocesso nos cursos semipresenciais da EJA, apenas avanços com o retorno aos estudos, depois de cessado o período de interrupção. Em um curso presencial, os estudantes retornam sempre à linha de largada, sempre que for necessário se ausentar da escola por um período maior de tempo. Os que estão inseridos nos cursos semipresenciais não passam por essa situação, mesmo tendo interrompido sua trajetória escolar no curso em questão, por longo período, visto que, ao regressarem, retomam os estudos exatamente do ponto em que pararam, sem maiores constrangimentos.

Barcelos (2013) enfatiza que não basta apenas garantir possibilidades para que jovens e adultos retornem à escola, é preciso oferecer a esses sujeitos as devidas condições para permanecerem em suas trajetórias escolares. Não acontecendo isso, há o prenúncio do verdadeiro abandono da educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, nosso objetivo, neste artigo, foi analisar como os cursos semipresenciais diminuem as tensões entre os tempos de vida dos estudantes e os tempos escolares. Após as discussões tecidas no corpo deste texto, podemos considerar que os cursos semipresenciais da EJA parecem caminhar na direção de garantia das possibilidades, diminuindo o que para Arroyo (2011) se configura como uma das tensões mais sérias do cotidiano escolar, a saber, o conflito entre os tempos escolares e o tempo dos sujeitos que estão em busca da educação. Não há como obrigar jovens e adultos, principalmente, os das classes populares que estão imersos na informalidade, a dominarem seus tempos, por isso, um único modelo de escola com tempos rígidos para determinados sujeitos da EJA vem se mostrando inviável. Assim, debruçar-se sobre possibilidades de políticas públicas para a modalidade em foco, com propostas alternativas, se faz necessário.

Nesse entendimento, a flexibilidade característica dos cursos semipresenciais da EJA ganha em relevância, pois diminui as tensões. Mesmo estigmatizados, estes cursos estão abertos a todo instante para jovens e adultos se reencontrarem com a educação básica. Como já constatamos, a partir dos depoimentos dos seus sujeitos, estes se matriculam a todo tempo, podem frequentar a escola em turnos e dias diversos, afastam-se por um período, em casos de necessidade, sem qualquer prejuízo ao que assim proceder, visto que não estão limitados por um tempo de conclusão. Portanto, esses cursos se caracterizam democráticos, quanto à questão relacionada ao respeito pelos tempos dos estudantes e por estarem garantindo o direito a quem deseja ou necessita retornar aos bancos escolares.

Dentro das incertezas que vivem os sujeitos das classes populares, permanecer estudando é um grande desafio que, em

muitos casos, não pode ser almejado, principalmente, por inadequação aos tempos escolares rígidos. Como apresentamos, tal fato não parece afetar diretamente os estudantes dos cursos semipresenciais, tendo em vista que eles podem se organizar a partir de suas especificidades e manter sua trajetória em direção à conclusão da educação básica.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Revisão e tradução dos novos textos por Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: WMF: Martins Fontes, 2014.
- ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 5-19, ago. 2007.
- ARROYO, Miguel Gonzáles. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BARCELOS, Luciana Bandeira. **Diagnóstico de um Centro de Estudos Supletivos**. O que é qualidade na educação de jovens e adultos? 2013. 196 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer N° 11/2000**. Consulta sobre as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos. Brasília/DF: CNE/CEB, 2000.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Brasília: MEC, 2016.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

FARIAS, Humberto Vieira. **Os cursos semipresenciais e o reencontro de jovens e adultos com a educação básica**. Orientador: Timothy Denis Ireland. 251f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 36, p. 365-392, jul./dez. 2011.

GADOTTI, Moacir. **Educação popular e educação ao longo da vida**. 2016. Disponível em: https://www.paulofreire.org/images/pdfs/Educacao_Popular_e_ELV_Gadotti.pdf. Acesso em: 15 abr. 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, ano referência 2017. Brasília: IBGE, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101576_informativo.pdf. Acesso em: 5 fev. 2019.

IRELAND, Timothy Denis. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**, São Paulo, n. 223, p. 36 – 40, jun./jul. 2009. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/modalidades/eja-tem-agora-objetivos-maiores-alfabetizacao-476424.shtml>. Acesso em: 10 jun. 2013.

IRELAND, Timothy Denis. Precisamos desenvolver métodos que tratem educandos como adultos e fortaleçam sua auto-estima. **Jornal do Professor**, Brasília, n. 48, dez. 2010. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1477>. Acesso em: 29 nov. 2013.

LIMA, Licínio. **Educação ao longo da vida**: entre a mão direita e a mão esquerda de Miró. São Paulo: Cortez, 2007.

NASCIMENTO, Thalyta Vasconcelos do. **Narrativas dos alunos do Centro de Educação de Jovens e Adultos Professor Gilmar Maia**: móveis e sentidos na relação com o saber. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2017.

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy Denis. **Educação de jovens e adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: UNESCO, MEC, 2004.

SANTOS, Izabel Conceição Nascimento Costa dos. **Tecnologias de ensino na educação de jovens e adultos**: o ensino personalizado no Centro de Educação de Jovens e Adultos Prof. Luís Octávio Pereira – CES. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar**, Curitiba, n. 29, p. 141-156, 2007. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/educar/article/view/867/6032>. Acesso em: 13 set. 2015.

SOUZA, Graça Helena Silva de. **Educação de jovens e adultos**: estudo de caso no Centro de Estudos Supletivos-SENAI. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

TORRES, Eliane Aparecida. **Uma abordagem sobre o ensino supletivo: o centro estadual de educação supletiva no estado de São Paulo**. 1997. 189 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997.

VALDÉS, Raúl et al. **Contribuições conceituais da educação de pessoas jovens e adultos**: rumo a construção de sentidos comuns na diversidade. Organização dos Estados Ibero-Americano e

UNESCO. Tradução Daniele Martins e Zenaide Romanovsky. Goiânia: Ed. UFG, 2014.

WEIDUSCHAT, Edith. **Marcha forçada**: um estudo sobre práticas e representações do aluno do centro de educação de jovens e adultos de Blumenau/sc. 2004. 95 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Ana Tokell. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Submetido em: Setembro/ 2020.

Aceito em: Outubro/ 2020.

