



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA:  
ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense  
20 a 24 de Outubro de 2019  
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

5555 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPED (2019)  
GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas

Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares  
Janayna Silva Cavalcante de Lima - UFPE - Universidade Federal de Pernambuco  
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

### **Os regimes de presença de estudantes adultos no ensino fundamental: uma análise a partir dos históricos escolares**

**Resumo:** neste estudo, discutimos a noção de permanência na Educação de pessoas jovens e adultas, tomando como problemática empírica os registros de percursos escolares de estudantes longevos na EJA. São chamados de longevos os estudantes cujos percursos registrados nos históricos escolares evidenciam um tempo de permanência superior ao esperado para o cumprimento da etapa correspondente da escolarização. Analisamos um arquivo de históricos escolares de estudantes adultos do Ensino Fundamental com esta característica. A partir do que informa este arquivo, problematizamos os modos de operação do dispositivo escolar em sua relação com a população adulta escolarizável, tomando como grade de análise a teorização foucaultiana sobre o biopoder, através das noções de heterotopia, heterocronias e governamentalidade. Os deslocamentos divergentes dos sujeitos de longa permanência na EJA interpelam imagens constantemente associadas à modalidade, como a ideia de “urgência” e de “brevidade”, explorando, portanto, os limites político pedagógicos das escolarizações dedicadas a esta população.

Palavras-chaves: Permanência escolar. Governamentalidade. Escolarização de Jovens e Adultos.

Este estudo se debruça sobre o registro geral de arquivamento da informação sobre a população de pessoas não alfabetizadas, através do documento conhecido como Histórico escolar. Esse material é atravessado por racionalidades estatísticas, políticas e culturais que lhes dão condições de existência. Essas racionalidades conformam uma grade de visibilidade sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA, a face escolarizada e contemporânea no Brasil do fenômeno mais abrangente da Educação de Adultos.

O registro contínuo de dados sobre os indivíduos da EJA revela aspectos do que Foucault chamou de governamentalidade, ou seja, a utilização de uma tática de poder contínua que articula as técnicas de controle e as técnicas de si, usadas para produzir o governo de todos e de cada um (FOUCAULT, 2008a). No que tange ao exercício de delinear as formas de governamentalidade na EJA, sua face biopolítica, a análise de históricos escolares de estudantes adultos, fichas individuais que registram dezenas de milhares de dados digitalizados em sistemas computacionais trabalha sobre a identificação de atritos, ranhuras, entre a população enfocada, e os sistemas de controle e vigilância dedicados a ela.

Trata-se de uma discussão que tangencia o campo clássico de análises sobre movimento e rendimento e procura distanciar-se do olhar que concebe os problemas da EJA simbolizados na imagem-símbolo da “evasão”. Ao discutir os estudantes longevos nos perguntamos sobre aqueles e aquelas que permanecem nos sistemas, que não se evadem numa perspectiva clássica (de estabelecer um rompimento institucional com a escola), que não a abandonam, e interrogamos o que nos dizem os circuitos dessa permanência, o que as formas do tempo registrado nos históricos escolares informam dessa relação com a escolarização.

Para o INEP, órgão responsável pela produção das principais estatísticas educacionais no país, o conceito de rendimento escolar refere-se “aos resultados obtidos pelo aluno ao término do ano letivo”, estes resultados podem ser de três ordens: aprovado, quando o aluno obteve “frequência e notas satisfatórias”; reprovado, quando não obteve frequência e notas satisfatórias e, concluinte, quando ele é certificado pelo cumprimento de uma etapa da Educação Básica. O conceito de movimento refere-se à mudança de vínculo escolar do aluno no interior do ano letivo, referindo-se às situações em que ele foi transferido, quando no mesmo ano letivo este aluno solicita formalmente matrícula em outra escola ou em outra modalidade da mesma escola; abandono, quando o aluno deixou de frequentar a escola, mas permanece no sistema escolar; e a condição de falecido (INEP, 2013).

Os documentos aqui focalizados compõem um regime de visibilidade sobre o sujeito não alfabetizado, que entra em atuação após sua chegada ao espaço normalizador da escolarização. São analisados 141 históricos escolares de estudantes de EJA do ensino fundamental de uma rede pública de ensino que resguardam o manancial das informações consideradas úteis, através das quais o Estado produz a administração dessa população.

A leitura desses documentos nos permite ver o tipo de inscrição que demarca os sujeitos da EJA em várias dimensões, desde a catalogação de sua identidade racial, de gênero e etária, sua origem geográfica, sua ascendência, até a classificação geral dos passos de sua caminhada individual no meio escolar, em enunciados como “retido”, “aprovado”, “desistente”, utilizados para descrever um tipo de relação da escola com o sujeito adulto, e das populações não alfabetizadas adultas com a escola.

Essa matriz de relações nos permite observar que, contrariamente à expectativa geral de que a EJA se resolveria com fórmulas apressadas de tempo, com modos intempestivos de atendimento, os sujeitos acabam inscrevendo outros movimentos que terminam por demarcar tempos e espaços outros.

Ao longo deste artigo, apresentamos as operações realizadas sobre o arquivo, discutimos as noções teóricas de heterotopia e heterocronia, que nos auxiliam na descrição dos movimentos atípicos dos indivíduos da EJA revelados pelo arquivo, em seguida analisamos um conjunto de informações oriundas da análise dos históricos escolares; ao longo do trabalho vamos tecendo reflexões sobre escolarização, poder e EJA.

### **Os movimentos biopolíticos, heterotopias e heterocronias na EJA**

Os deslocamentos da população jovem e adulta pelo dispositivo de escolarização são entendidos como um tipo de problematização de racionalidades instaladas como crenças na feitura cotidiana daquilo que vem sendo produzido como uma escola para pessoas adultas. Estas racionalidades constituem regimes de verdade dotados de especial poder na escolarização: seja a premissa de que o ensino pressupõe a presença diante do mestre, seja a crença de que a frequência diária é um dispositivo pedagógico de garantia da aprendizagem, ou mesmo a crença de que “o aluno da EJA tem pressa”.

As populações não alfabetizadas provocam deslocamentos nessa racionalidade que dá suporte à escola através de movimentações paradoxais, como longas permanências, excessos de ausência, e a constituição de regimes de presença próprios. O exercício do olhar analítico sobre os históricos escolares nos permitiu identificar que as movimentações dos estudantes pelo aparato escolar se apresentam como formas heterotópicas de ocupação do espaço regulador da escola.

Uma forma heterotópica é um “espaço absolutamente outro” (FOUCAULT, 2013b, p. 21), um espaço tocado pela diferença numa manifestação da resistência aos códigos instituídos de movimentação e ocupação. Segundo Foucault, todas as sociedades constituem heterotopias, que são justamente aqueles espaços ocupados de forma desviante, heterodoxa, divergente. Por vezes, contingente, por vezes duráveis, as heterotopias “tem como regra justapor em um mesmo lugar real vários espaços que, normalmente, seriam ou deveriam ser incompatíveis.” (2013b, p.24). Por isso, as questões da vida doméstica, as questões da vida laboral, as questões da vida amorosa intersectam o lugar da escola de adultos, cruzando as linhas de tempo e as demarcações do espaço e provocam deslizamentos, derrisões, acúmulos, uma má distribuição da população no dentro e fora da escola.

Para Foucault, “as heterotopias são frequentemente ligadas a recortes singulares do tempo. São parentes, se quisermos, das heterocronias” (2013b, p. 25) e o diagrama que formam tempo e espaço desenha a forma de resistências que se multiplicam no mar-sem-fim das relações micropolíticas. Elas representam a suspensão da própria norma, a deserção dos roteiros, a corrupção dos relógios e dos marcadores de tempo. Representam o movimento possível dos corpos em deslocamentos divergentes nas espacialidades da norma.

As heterocronias podem ser ligadas ao tempo da eternidade (cemitérios, museus, bibliotecas e estâncias de férias) ou ao tempo das festas e ritos (as feiras, os festivais religiosos, os períodos de jejum, as iniciações). Mas também há as heterocronias do tempo regulado das instituições modernas, dos espaços do trabalho e da escolarização. Para as populações que não dispõem da biblioteca como opção, ou das estâncias de férias, ou dos museus, as relações de resistência se constituem por dentro do cotidiano de atrito com a maquinaria da escola ou da empresa.

As heterotopias, e as heterocronias que as acompanham, representam um tipo de relação polêmica com a norma. Temos os sistemas de abertura e fechamento que caracterizam as heterotopias (FOUCAULT, 2013b, p.26), e aqueles que caracterizam os espaços disciplinares típicos, como espaço escolar, que apresenta as regras de frequência, de horários de entrada, de saída, os tempos esperados de permanência. São aspectos longamente incorporados à concepção de escola, regras contingentes, mas essencializadas num exercício de fixação contínua de um sistema de crenças que se perpetua como expressão da racionalidade da instituição, que se manifesta como “razão de ser” daquele espaço.

Heterocronias e heterotopias tornam visível o significado de uma presença que não se desfaz em simples obediência ou repetição. Porque os corpos são simultaneamente alvo e superfície de resistência ao biopoder, as heterocronias expressas pelos estudantes longevos da EJA se desenharam como percursos outros em deslocamentos divergentes. Nas escolas de adultos, isso significa produzir tempos outros, forçar os limites da regulação exercida pelos dispositivos de frequência e permanência, problematizar a corrida pela certificação acelerada, desviar-se da norma.

Essas heterotopias se produzem numa intrincada relação com o tempo, pois as pessoas adultas, ao adentrar o espaço da escolarização, não se desvencilham de sua liberdade. No processo agônico que se desenrola sob as normas e leis de funcionamento da educação escolar, a população adulta e subescolarizada estabelece uma guerrilha própria com a escola, revelada pela sua resistência aos processos normalizadores de tempo, presença e permanência.

## **O Histórico Escolar como arquivo de pesquisa**

Ao contar a história específica desses documentos subterrâneos da escolarização, estamos considerando o “histórico escolar” como um documento que registra o processo agonístico no interior da instituição escolar, no qual há diferentes saberes em luta pela verdade. Foucault lembra que foi a “irrupção dos saberes sujeitados” (FOUCAULT, 2005, p.11) o processo que destronou o pensamento científico de seu lugar de verdade e fez a relativização da força política e explicativa do discurso científico da modernidade.

Os saberes sujeitados são justamente os “saberes históricos das lutas”, representados pelos conteúdos históricos soterrados e pelos saberes das pessoas, desqualificados como não científicos porque seriam destituídos de verdade ou de certeza. Segundo o autor, foi o caráter local desses saberes e sua inscrição nas questões da vida dos sujeitos, que propiciou a sua emergência como forma crítica e contundente de conhecimento. Os históricos escolares não guardam os saberes sujeitados *per se*, mas são uma superfície de inscrição das lutas em torno da “Educação de Jovens e Adultos com qualidade social”, pois registram esse “day after” da racionalidade qualificadora contra a racionalidade reparadora, representado pela passagem histórica do modelo de atendimento educacional por campanhas para o modelo de atendimento por escolas.

O lugar que esses documentos ocupam na maquinaria interna da instituição faz parte de uma rede que conecta a chegada do sujeito à escola no ato de matrícula, a sala de aula e seu cotidiano, e os controles ao nível macro da política educacional. Essa documentação é parte do sistema de coleta nacional de informações escolares – o Censo Escolar – e fornece os dados primários para as estatísticas de governo sobre a população.

Os históricos escolares de alunos da EJA do Ensino Fundamental representam o “registro do olhar” da instituição sobre a movimentação desses sujeitos. Mais do que isso, na formação discursiva da Educação de Adultos no Brasil, frequentemente a sua modalidade escolar é problematizada a partir de sua produtividade estatística. No entanto, o tipo de informação que serve a essa problematização é muito mais uma visibilidade do quantitativo de indivíduos que estão fora da escola, dos índices de analfabetismo, dados sobre evasão, tendo menos atenção os índices de retenção, reprovação e repetência de estudantes adultos em processo de escolarização.

Isso ocorre provavelmente em virtude de três fatores: por um lado, o imaginário social sobre a Educação de adultos condiciona a visibilidade do estudante a partir da sua ausência (“*não sabe ler e escrever*”, “*está fora da escola*”, “*evadido*”); segundo, a nossa capacidade de pensar esta modalidade educacional está condicionada à hipertrofia discursiva da alfabetização como grande tema em tensão com a ideia de escolarização; o terceiro fator seria a inadequação das categorias da escolarização regular para a compreensão da Educação de Jovens e Adultos.

As categorias de rendimento e movimento, quando aplicadas a EJA, geram dados estatísticos de natureza estranha, desestabilizam as linhas de normalidade que a estatística tradicional ajuda a produzir, criam índices paradoxais. Portanto, são essas categorias que nos permitem vislumbrar as inadequações desse projeto de escolarização.

Nesse sentido, priorizamos as cronologias e silenciámos as categorias típicas do campo, como evasão e repetência. As cronologias nos informam sobre longas permanências, retornos constantes mediados por abandonos frequentes, movimentações em formas atípicas de convivência com a escolarização, produzidas por sujeitos ao longo de sua vivência do tempo escolar e registradas detalhadamente na documentação produzida pela instituição.

Os documentos foram selecionados numa rede de ensino<sup>[1]</sup> que dispõe de um aparato consolidado de atendimento educacional a jovens e adultos, professores dedicados a essa tarefa, sistemas de controle e acompanhamento escolar, produção de dados e, portanto, geradora de documentos que registram o percurso dos sujeitos e possuem força certificadora no marco da oficialidade. A rede em questão possui projetos didáticos e ações específicas voltadas para o público jovem e adulto matriculado, e oferece escolarização no seu modo convencional, com todo o aparato típico desse processo social.

Nesse sentido, o arquivo “histórico escolar” foi submetido a alguns cortes que poderemos chamar de tradicionais: gênero, raça, faixa etária, ano de nascimento. Ao atravessar esses cortes com indicadores produzidos na pesquisa, como “tempo de permanência na EJA”, “quantidade de anos repetidos sequenciais”, “permanência na mesma escola”, pretendíamos submeter o arquivo a outros regimes de visibilidade.

### **Das operações sobre o arquivo**

Compreendendo os históricos em sua dinâmica de fotografia, pelo que revelam e escondem, pelo que absorvem o que repelem, o estudante aparece como uma sequência de informações: dados pessoais, dados documentais, e dados escolares: condição do aluno (promovido, repetente, nunca estudou, etc). Há também dados sobre necessidades especiais, e o histórico escolar propriamente dito, ou seja, a sequência de matrículas realizadas, ao longo dos anos, nas diferentes séries dos anos iniciais do ensino fundamental. Há, ainda, lugar para foto de rosto. A ficha em si descreve a caminhada desses sujeitos pela escolarização. Com as informações de ano de entrada na EJA, tempo de permanência na modalidade, quantidade de anos de retenção, quantidade de anos de evasão, ao lado de idade e cor/raça, pudemos montar uma matriz de análise sobre esses registros.

O corte cronológico é de um ano letivo, 40 semanas, embora essas fichas nos deem informações sobre vários anos da trajetória dos sujeitos. São fichas de turmas completas de pessoas adultas matriculadas em 14 escolas de EJA dos anos iniciais do ensino fundamental, perfazendo um total de 52 turmas. Nestas turmas, no ano de 2012 estavam matriculadas 1378 pessoas; destas, 548 eram homens e 829 eram mulheres. Na linguagem estatística os homens corresponderam a 40% e as mulheres a 60% da “amostra”. A escola com maior número de alunos tinha na época 245 matrículas em turmas de EJA e a que possuía menor matrícula, 36. O total da amostra representou aproximadamente 11,5% das matrículas da Rede municipal naquele ano<sup>[2]</sup>.

Esse material é extenso e, portanto, procedemos alguns cortes para conseguirmos lidar, até fisicamente, com a coleção. Tais fichas são documentos objetivos e descritivos. Por dentro desse arquivo construímos algumas séries, baseadas em classificações já consolidadas na pesquisa social. Portanto, raça, gênero, faixa etária e tempo de permanência na instituição escolar constituem as matrizes do nosso interesse sobre o que informam os históricos.

Após uma primeira leitura do material geral, foi gerado um arquivo menor, chamado “arquivo de longevos”, que resultou na análise aqui apresentada. Ao todo, foram separados do conjunto original da coleção os históricos de 141 sujeitos que possuíam mais de 5 anos de registro de trajetória escolar na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Os documentos não dão conta de todos os que não voltaram, daqueles que tiveram alguma matrícula nos anos precedentes e desistiram, daqueles que tentaram por longos períodos e depois não retornaram mais à escola. Esta é a série que fala dos que persistiram, dos que escolheram permanecer, dos que construíram um tipo de vínculo bem específico com a escola.

### **A EJA de longa permanência: cronologias dos adultos longevos**

O grupo de estudantes cujos históricos indicavam mais de 5 anos de vida escolar, recebeu a denominação de “longevos” para indicar que a sua permanência no aparato escolar indicava uma relação conflituosa que confronta a expectativa de uma formação acelerada e polemiza com a própria ideia de sucesso escolar como uma relação terminativa ou conclusiva de um ciclo de tempo e aprendizagem. Manter-se na escola, mas não avançar na escolarização, representa um dos maiores desafios que a educação escolar no Brasil vem enfrentando, seja em relação às populações infantis e jovens, seja em relação às populações adultas. Para as primeiras, no entanto, essa problemática ganha visibilidade nos anos 1980. A ideia de sucesso escolar, da forma como é socialmente experimentada, relaciona-se à consecução das etapas educacionais e obtenção dos diplomas correspondentes. A sua não obtenção revela um dado que seria menos decisivo se fosse mais excepcional.

O debate que se colocava na década de 1980 teve como marco a pesquisa de Fletcher e Ribeiro (1988), intitulada “A educação na estatística educacional” apresentada no “seminário de avaliação das PNADs da década de 80”, onde os autores apresentaram uma análise crítica seguida de uma proposta de intervenção no tratamento dos dados sobre a educação. A principal contribuição desse trabalho foi a apresentação do modelo Profluxo, uma metodologia de análise estatística mais próxima dos processos escolares e atenta a questões como base de dados utilizada, coerência entre as variáveis aplicadas e confiabilidade dos resultados, bem como o tratamento das categorias analisadas, como indicadores sócio econômicos. A aplicação do novo modelo gera um deslocamento nos termos dos debates, pois à época o campo educacional estava ocupado com a questão do acesso à escola, e com a questão da evasão, que eram apresentados como os dois mais importantes problemas da educação pública brasileira.

Como base em novo modelo estatístico, Ribeiro (1991) e Fletcher e Ribeiro (1988) demonstram que o problema central da escolarização no Brasil, não era a propalada evasão, mas a repetência. A mudança de foco trazia para dentro da escola os problemas do atendimento escolar. Em artigo polêmico intitulado “A pedagogia da repetência”, o engenheiro e físico Sérgio Costa Ribeiro, acende uma discussão sobre o papel da repetência como mecanismo de seleção social da escola brasileira do final do século XX. Segundo o autor:

Ao analisarmos a probabilidade de reprovação para populações urbanas pobres do Nordeste,

verificamos que a probabilidade de promoção para os alunos novos na 1ª série é próxima de zero, sobe para aqueles que já têm uma repetência e só volta a cair para quem foi reprovado mais de duas vezes. Este dado indica claramente que nas escolas das classes menos favorecidas de nossa população existe uma determinação política (ainda que não-explícita) de reprovar sistematicamente todos os alunos novos. Esta prática mostra claramente a tragédia e perversidade de nosso sistema educacional. (1991, p. 15)

Nesse período, segundo Brandão (1983), a escola brasileira estava em questão, a produção acadêmica brasileira sobre evasão e repetência fazia a crítica interna do campo pedagógico, buscando interpretar os fenômenos em pauta a partir de seis grandes enunciados: aspectos relativos ao aluno, aspectos relativos ao professor, aspectos institucionais, aspectos das práticas pedagógicas desenvolvidas e aspectos relativos à subnutrição e desempenho. Na década de 1980 o Brasil passava por importante etapa de um processo de redemocratização que então avançava nas várias esferas da vida social e adensava, pouco a pouco, o movimento em direção a uma democratização mais efetiva e institucional. Os temas da educação eram também os temas da democratização: educação para todos, busca da qualidade, superação das desigualdades educacionais.

Nos anos 2000, considerando os primeiros 15 anos desse século, a situação para a escolarização de adultos parece repetir o mesmo percurso problemático da educação das crianças e adolescentes. As questões de movimento e rendimento das redes de ensino no Brasil, que eram alvo da reflexão na década de 1980 em relação à educação em geral, são as mesmas que aparecem na atualidade se fizermos o exercício de pensar a EJA como escolarização. O marco temporal dos temas que ora emergem no debate sobre a escolarização na modalidade EJA surgem aproximadamente 30 anos após a emergência destes mesmos temas em relação à educação dita “regular”.

Diante de um quadro onde a permanência é tanto um indicador de que a escola está funcionando, quanto do direito garantido para além do acesso, temos a problemática emergente dos históricos que nos informam sobre a permanência como um indicador ambíguo de que a escola não faz exatamente aquilo que propaga. Vejamos o que nos diz o arquivo de longevos desta pesquisa.

Quando analisamos os tempos médios no grupo de pessoas com mais de 5 anos de permanência na modalidade EJA, a média de idade é de 45,6 anos enquanto a média de aprovação fica em 36% e os abandonos ficam em torno de 16%. Logo, o sujeito passa mais tempo na escolarização, ficando mais velho, sendo menos aprovado e vivenciando mais retenções.

Apesar de esses dados parecerem óbvios, quando olhamos as cronologias, ou seja, a análise dos eventos que descrevem essas movimentações, o que se observa é que os tempos fora da escola aumentam. Estamos falando de um grupo que tem acima de cinco anos de experiência escolar registrada e, para eles e elas, a média de anos de escolarização é de 8 anos, equivalente ao tempo necessário para cumprir todo o ensino fundamental regular e todo o Fundamental de EJA, definido em cinco anos segundo o modelo adotado na Rede de origem dos documentos.

A média de anos de escolarização no grupo específico composto apenas por pessoas negras, homens e mulheres, é de 9,6 anos de escolarização, embora o seu nível de escolaridade corresponda ao ensino fundamental ainda incompleto. No grupo só de mulheres de todas as raças, no qual mulheres brancas compõem 14% do total, a média de anos de escolarização é de 6,3 anos e entre os homens longevos de todas as raças, essa média desce para 4 anos de escolarização. Porém, a média de idade do grupo composto pelos homens é bem menor, ficando em 35 anos. No grupo de mulheres longevas, a idade média é de 50 anos.

Sobre o tempo de escolarização, a média de anos marcados como aprovação no Grupo de longevos ficou em 35%, e a menor de todas as médias de aprovação encontra-se no subgrupo formado por homens longevos. Nesse subgrupo, a média de aprovação é de 28% dos anos registrados, com 35% de retenção e 16% de abandono. Observa-se o mecanismo de retenção mais alto e a maior participação de negros e pardos que, unificados, formam 57% desse grupo específico. Diante do risco das médias, informamos que esse grupo tem sujeitos com no mínimo de 5 anos de escolarização e 29% dele é composto por históricos com mais de 10 anos de escolarização.

Estes exercícios analíticos sem pretensão estatística indicam que a retenção compõe uma regularidade na administração da população presente à Educação de Adultos, uma regularidade que surge em relação polêmica com enunciados como “o principal problema da EJA é a evasão”.

O exercício das médias é útil para produzir comparações, observar a incidência de algumas tendências já conhecidas na discursividade da Educação de Adultos, e principalmente refletir de que modo o processo normalizador interpela diferentes categorias no interior de uma população específica. No entanto, as médias são enganadoras, e se elas servem para indicar tendências, são ineficazes para a tomada de decisões de ordem pedagógica, que necessariamente lançam seu olhar para todos no processo de garantia do acesso à educação.

O principal indicador que nos interessa são as linhas de tempo que um sujeito participante desses grupos precisa para produzir sua escolarização. Produzimos médias de anos de permanência na escola buscando problematizar porque pessoas adultas passam tanto tempo para obter uma certificação, quando um enunciado muito disseminado afirma que o adulto, pelo seu acúmulo de informações sobre a vida, precisa de menos tempo para aprender ou que “tem pressa”. Os documentos de nossa pesquisa dão conta de sujeitos que estão no sistema escolar há 17 anos. Esse tempo seria suficiente para a consecução da educação básica inteira, entrada no e conclusão do ensino superior.

As movimentações registradas nos históricos indicam que a relação entre sujeito adulto e escolarização não se dá de forma estável, sendo constituída por temporalidades esdrúxulas à expectativa da racionalidade da urgência, por exemplo, que pressupõe a opção por campanhas de alfabetização e a definição de ciclos de escolarização mais curtos para as populações adultas.

Quando o problema do analfabetismo se tornou a bandeira pública da educação de adultos no Brasil, por volta da década de 1940, e a questão da sua urgência surge como enunciado poderoso nessa discursividade, a premência de tempo era sobretudo do país que ambicionava se adequar rapidamente ao processo de modernização. O adulto não alfabetizado, ou alfabetizado sem escolarização, foi concebido como o sujeito que iria rapidamente apreender os conteúdos básicos da leitura e escrita instrucionais e rapidamente se tornar disponível como mão de obra para a industrialização nascente.

Nos dados que emergem dos históricos escolares contemporaneamente, uma parte da população escolarizada em processos de educação de adultos parece não aceitar ou não se enquadrar de maneira adequada nessa lógica de tempo que lhe é proposta.

Repetindo o modo de compreensão do histórico problema da escolarização das crianças, os dados apresentados parecem indicar que o problema da EJA também não é apenas a evasão, mas o processo de retenção, cuja imagem símbolo, para uma análise biopolítica, é a escola como instituição disciplinar onde as populações são inseridas para serem normalizadas. Temos um arranjo onde a escolarização de adultos promove um processo social de retenção das

populações adultas num espaço social de “inclusão perversa” (SOUZA, 2004) agenciada pelo Estado.

Não estamos mais no horizonte da proibição do século XVIII, onde homens adultos negros só poderiam estudar as primeiras letras e em salas de aula noturnas, se tivessem endereço e ocupação conhecidos. Estamos na época da regulação da distribuição biopolítica das populações, a fim de evitar o “risco” que representam para as estruturas de poder quando acessam os conhecimentos de prestígio na sociedade.

### **Os regimes de persistência dos estudantes longevos**

O mecanismo que consolida o modelo escolar tradicional, baseado na organização disciplinar e disciplinadora do tempo e dos corpos produz um “estado de exceção” nas práticas em torno da EJA, colocando-a numa condição de instabilidade, de adiamento, de permanente denegação do direito como fica exposto em algumas cronologias.

O ciclo escolar de um sujeito de 42 anos que passa 14 anos frequentando o ensino fundamental, sendo destes 6 anos de retenção, 4 de aprovação e 2 de desistência. A sequência de anos de escolarização marcada em seu histórico informa “1341333333332”, o que significa que ele estudou o primeiro ano do fundamental na modalidade EJA, que é equivalente à alfabetização, passou para o módulo 3 no ano seguinte, módulo 4 (primeira série dos anos finais), retornando ao módulo 1 de alfabetização no ano posterior, passando em seguida por uma sequência de 9 anos no módulo 3 que ele já havia cursado com aprovação anos atrás, para, no ano final do recorte desta pesquisa, estar matriculado, pela primeira vez, no segundo ano das séries iniciais, módulo 2. A ficha informa ainda que este sujeito é do sexo masculino, de cor parda, oriundo do sertão pernambucano e que entrou na modalidade EJA, pelos registros, aos 28 anos.

Um homem de 39 anos está a 13 anos matriculado nos anos iniciais do ensino fundamental, sem nenhum registro de deficiência<sup>[3]</sup> em seu histórico, que entrou na modalidade no ano de 2000, portanto, aos 26 anos e sua inscrição racial é negra. A sequência de anotações de resultados finais dos seus anos de escolarização informa que ele cursou duas vezes o primeiro ano do fundamental (1 - 1), cursou o segundo ano (2) o terceiro e o quarto ano, passando para a etapa dos anos finais (3 - 4), ocasião em que teve matrícula em duas escolas, retornando para uma longa sequência de estudos no terceiro ano da primeira etapa do ensino fundamental (3-3-3-3-3-3-3-3), de modo que este estudante cursou o terceiro ano do ensino fundamental 10 vezes.

Uma mulher de 57 anos, cuja primeira matrícula em EJA consta nos registros em 1999, de cor parda, oriunda do sertão pernambucano, possui 12 anos de registro de escolarização. Desses, foi aprovada em 4, retida em 5 e abandonou em 1 (o ano da coleta dos dados ainda não dispunha dos resultados e há um ano sem resultado anotado). Entre 1999 e 2012 ela não teve matrícula nos anos de 2002 e 2005. Apesar de tanto tempo de permanência na escola, esta estudante só cursou a primeira etapa do ensino fundamental. Sua sequência de séries cursadas foi a seguinte: 3-1-3-1-1-2-3-2-2-3-3-3-2.

Movimentações como estas evidenciam tanto que os dispositivos burocráticos, quanto pedagógicos, atuam de forma eficiente para inserir os sujeitos na institucionalidade da educação, quanto que os sujeitos inscrevem seu próprio movimento nas institucionalidades escolares. Uma tal cronologia é índice de um percurso permeado pelas idiosincrasias da existência, na qual flutuam desejos, aspirações, decisões e incidentes.

Certamente, há um desafio de compreensão no âmbito da relação desta população com o dispositivo da escolarização. Esses corpos negros, jovens e adultos, podem representar uma heterotopia na escolarização? Seus ritmos, desejos e movimentos quando submetidos à verificação do tempo marcado, do ordenamento do tempo escolar, do regime de presença/ausência, são desencaixados? Produzem outras formas de circulação no âmbito da escolarização? O dado fundamental que essas cronologias expressam, no entanto, não é o fracasso, mas a persistência. É preciso uma ampla dose de persistência, força de vontade, algum desejo forte por algo, para garantir a permanência por 14 anos em um espaço que lhe demarca como “retido” por 7 anos seguidos.

### **Considerações finais**

Essas permanências, e as persistências, as formas heterotópicas dos percursos, os modos como os sujeitos produziram esses deslocamentos de tempo e espaço naquela que seria a trajetória considerada “normal”, podem ser consideradas marcas de movimentos inadaptados, mas resistentes, que ao invés de se evadir definitivamente e produzirem outro tipo de resistência à escola de adultos, ali permanecem e estabelecem situações polêmicas com a norma, com as noções de movimento e rendimento, com a própria lógica da permanência como sucesso escolar que, nos casos analisados, é posta em xeque.

A presença persistente dos adultos na escolarização promove um constrangimento sobre a EJA. Segundo alguns discursos: “Nem vão embora, nem avançam”. E ainda produzem movimentos longos num processo que deveria ser curto. Saem e retornam no ano seguinte ou após intervalos de anos, confrontando uma lógica de produção de resultados estatísticos de sucesso e atendimento escolar. Seus corpos não atingem a certificação que a instituição tem por tarefa oferecer, ou adiam indefinidamente essa conclusão. Resistem às imprecisões dos apelos constantes pela elevação da escolaridade da população adulta. Sua movimentação nos informa de passos limítrofes. Caminhos pelas linhas de resistência podem sempre levar às áreas mais inseguras dos dispositivos. As heterotopias servem a esse propósito de estabelecer rupturas sutis no contínuo do espaço-tempo disciplinar. Ao interagir com o espaço-escola a partir de uma lógica própria de tempo, adultos longevos na escolarização desafiam um quadro normativo complexo, bem articulado e sustentado por fundamentos e argumentos de prestígio (contribuir para o desenvolvimento do país, na década de 1960; mobilidade social, na década de 1990, entre outros).

Ser um estudante longevo pode certamente ser a manifestação de uma prática de resistência da qual a escola apenas consegue registrar a ocorrência. Mas a inversão da noção de permanência informa também que se está caminhando no território do biopoder, estabelecido por ele, sob suas regras; que se está assumindo um enfrentamento por dentro. Além disso, pode-se considerar que essa mesma longa permanência interpõe condições desvantajosas para o sujeito que a vivencia. É neste ponto que as lutas silenciosas e os saberes sujeitados se tornam parcialmente visíveis. Nesse sentido, as cronologias evidenciam o quanto a presença e ausência, que demarcam tão fortemente a Educação de Jovens e Adultos, são manifestações de um movimento heterotópico, um movimento que produz um lugar outro, de suspensão da normalidade (concluir a etapa escolar no tempo “certo”) e ao mesmo tempo de afirmação contínua do usufruto do direito.

Com esses modos próprios de existência no âmbito de um aparato tão sofisticado quanto a escola, os adultos longevos não apenas criam uma outra política do tempo e da permanência escolar, mas aprofundam a ideia de

especificidade que identifica a EJA desde o processo de sua escolarização e assunção como política de Estado. As heterocronias aqui analisadas trazem à tona o debate sobre processos de avaliação no percurso e sobre o emaranhado de expectativas sociais não realizadas pelas práticas de escolarização dedicadas às pessoas adultas. Mais ainda, confrontam as lógicas que associam a passagem pela escola ao sucesso escolar e indicam a necessidade de aprofundamentos nas leituras dos interstícios desses fenômenos no âmbito da EJA. Ao deslocar os sentidos comuns da permanência, os sujeitos longevos da escolarização de adultos talvez estejam nos dizendo para ir com mais calma, termos menos pressa, e mais atenção aos detalhes.

## Referências

BRANDÃO, Zaia; BAETA, Anna Maria Bianchini; DA ROCHA, Any Dutra Coelho. **A escola em Questão**. Rio de Janeiro: Achiamé?, 1983.

COSTA RIBEIRO, Sergio. A pedagogia da repetência. **Estudos avançados, V.5, nº 12, São Paulo, maio/ago 1991**.

FLETCHER, Philip R.; RIBEIRO, Sérgio Costa; **A educação na estatística nacional**. Paper apresentado ao Seminário de Avaliação das PNADs da Década de 80, realizado pela ABEP em Nova Friburgo, 13-15 de junho de 1988.b

FOUCAULT, Michel. **Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FOUCAULT, Michel. **O corpo utópico, as Heterotopias**. Muchail, Salma Tanus (Trad.) São Paulo: N-1 Edições, 2013b.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

SOUZA, João Francisco de. **E a educação: que?** Educação na sociedade e/ou a sociedade na educação. Recife: NUPEP/UFPE/Bagaço, 2004.

[1] A não enunciação da identidade desta Rede, sua história específica, a manutenção de um campo de generalidade para esse lugar de origem dos documentos trabalhados ocorre pela necessidade de não tratar essa Rede específica como um “caso” dentro de um estudo. A generalidade dessa origem marca a possibilidade de pensar que essa situação ocorre em outros sistemas de ensino semelhantes. Observo que o modelo tradicional de escolarização, este que segue os parâmetros gerais de oferta escolar, com 200 dias letivos, 800 horas anuais, regimes de avaliação e aprovação por aproveitamento e frequência não é exclusividade desta Rede analisada. Outro elemento da opção pela generalidade desse campo de origem dos documentos é o fato de que esta pesquisa não adentra ao debate sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas, sobre os projetos didáticos de professoras particulares, as especificidades pedagógicas que produzem a singularidade do trabalho desenvolvido. O nosso trabalho, especificamente no que tange ao tratamento dos documentos aqui analisados, procura compreender esta Rede de Ensino como parte de um dispositivo mais amplo, e não a partir de sua singularidade, posto que o debate aqui é sobre escolarização e não sobre experiência pedagógica, trajetória de escolarização ou história de vida escolar.

[2] Conforme o Censo Escolar 2012.

[3] Estudantes com deficiência produzem outras formas de convivência com a escola e seus tempos também são específicos.