

A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: BREVES REFLEXÕES

*Emilio Reguera
Enio Serra*

RESUMO

Os estudos e pesquisas em Geografia, ciência cuja abordagem privilegia a análise de fenômenos sociais e naturais sob a ótica da espacialidade, apresentam forte potencialidade para a compreensão das políticas educacionais. Seu escopo contribui para o exame tanto da distribuição espacial quanto para a análise mais apurada de indicadores educacionais, isto é, uma análise que leve em consideração características socioespaciais dos territórios sob investigação. É neste sentido que o presente estudo, em fase preliminar, mobiliza o conhecimento geográfico e, mais precisamente, apresenta breves reflexões sobre a abordagem geográfica na análise de indicadores sociais e informações que giram em torno da escolarização de jovens e adultos trabalhadores na cidade do Rio de Janeiro. O estudo é fruto das ações do Fórum de Educação de Jovens e Adultos do estado do Rio de Janeiro, movimento social que atua no acompanhamento das políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e congrega diferentes profissionais e atores sociais que pesquisam, militam e trabalham na área. Da necessidade de sistematizar e analisar informações referentes ao atendimento e à demanda por cursos de EJA na cidade do Rio de Janeiro, surge a iniciativa de se pesquisar a maneira com que os dados coletados se apresentam no espaço geográfico da cidade. Nesse momento inicial, o principal objetivo do trabalho é colaborar com as ações do Fórum de EJA-RJ através do mapeamento da demanda e da oferta de cursos de EJA no âmbito da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro. A partir daí, pretende-se também refletir sobre a contribuição da análise espacial para a compreensão das políticas públicas de EJA. Com base nos dados da amostra do censo demográfico de 2010, que dizem respeito ao grau de instrução de pessoas com 15 anos ou mais, foi criado o indicador *Demanda Potencial para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental* (DPEJAF), que tem como intento revelar a população relativa da cidade do Rio de Janeiro que apresenta nenhuma instrução ou possui o Ensino Fundamental incompleto. Utilizando-se a malha cartográfica das áreas de ponderação, o indicador foi mapeado a partir do recorte da população em três faixas etárias: 15 a 29 anos, 30 a 59 anos e acima de 60 anos. Nos mapas produzidos foram também localizadas as escolas municipais que oferecem a EJA como modalidade de ensino, o que permitiu a comparação entre a necessidade de atendimento ao direito à educação por parte da população com baixa escolaridade e a oferta por parte do poder público. Como resultados preliminares, constata-se que o número de escolas não atende à necessidade apontada para todas as faixas etárias levantadas. Junto a isso, evidenciou-se a importância de se aprofundar a análise geográfica não só na interpretação do indicador, mas principalmente na compreensão sobre como as características intraurbanas (segregação socioespacial, acessibilidade e mobilidade urbana) colaboram para a interpretação qualitativa dos dados e para o suporte à implementação de políticas públicas relativas à EJA.

Palavras-chave: Geografia da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Indicadores Educacionais.

Introdução

Verificar em que medida a ciência geográfica contribui para analisar a relação entre atendimento e demanda por Educação de Jovens e Adultos (EJA) na cidade do Rio de Janeiro é o principal objetivo desse trabalho. A intenção é compreender de que forma se dá a distribuição espacial da população jovem e adulta com pouca escolaridade e possibilitar análises fecundas quanto às necessidades e ofertas relativas à EJA, modalidade da educação básica responsável pelo acesso à educação escolar por parte dos trabalhadores. Para tanto, com base nas informações do Censo Demográfico de 2010, foi gerado o indicador Demanda Potencial para EJA – Ensino Fundamental (DPEJAF) levando-se em conta a população da cidade do Rio de Janeiro com 15 anos ou mais sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, averiguando-se, dessa forma, a população potencialmente demandante da EJA. Além disso, levantou-se também a oferta desta modalidade pela rede municipal de ensino no que se refere ao Ensino Fundamental. Para melhor analisar a distribuição espacial deste fenômeno social, as duas variáveis, demanda potencial e oferta de EJA, foram mapeadas utilizando-se o Sistema de Informações Geográficas (SIG).

Ao proceder a análise espacial da demanda e da oferta de EJA no Ensino Fundamental, o conhecimento geográfico foi mobilizado para a interpretação do fenômeno em tela, uma vez que tal abordagem privilegia a análise de fenômenos sociais e naturais sob a ótica da espacialidade, apresentando, assim, forte potencialidade para a compreensão das políticas educacionais. É neste sentido que o presente estudo desenvolve reflexões sobre a abordagem geográfica na análise de indicadores sociais e na interpretação das informações que giram em torno da escolarização de jovens e adultos trabalhadores na cidade do Rio de Janeiro.

Processos da urbanização brasileira, características da dinâmica interna da metrópole carioca, geografia histórica da cidade, entre outros temas, fazem parte desta pesquisa que, vale ressaltar, se encontra em fase preliminar. Ao mesmo tempo, também são necessárias análises e reflexões acerca das principais características da educação brasileira na atualidade, com destaque para a EJA e seus fundamentos. Tais procedimentos teórico-metodológicos indicam, portanto, que este trabalho se encontra na interface entre dois campos e duas tradições de pesquisa acadêmica: a ciência geográfica e as ciências da educação. Esta perspectiva possibilita a compreensão das políticas educacionais em sua dimensão espacial, permitindo, dessa forma, que este trabalho adentre em um campo ainda pouco explorado na pesquisa acadêmica brasileira, qual seja a geografia da educação.

O texto traz inicialmente algumas considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos, tecendo um breve panorama das políticas educacionais relativas a esta modalidade no que se refere à sua oferta pelo poder público. Em seguida, faz reflexões sobre os indicadores sociais e sua relação com a geografia, além de trazer elementos importantes para se pensar a abordagem geográfica de fenômenos educacionais. Por fim, apresenta os dados coletados e privilegia a análise preliminar da dimensão espacial dos indicadores relativos à demanda e ao atendimento à escolarização básica de jovens e adultos trabalhadores.

As políticas públicas de EJA e o direito à educação

A Lei de diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, traz, em seus Artigos 37 e 38, a Educação de Jovens e Adultos como a modalidade destinada àqueles e àquelas que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos na infância ou adolescência. Desde então, as políticas públicas dirigidas à EJA se intensificaram. Ainda que em um ritmo mais lento do que as necessidades impunham e configurando-se em objeto de disputa e de concepções diferentes, por vezes mesmo antagônicas, as políticas de EJA passaram englobar uma série de ações. Estas vão desde a garantia da educação como um direito social, referendada pela Constituição de 1988 em seu Artigo 6º, passando pela reorientação curricular e pela relação com a educação profissional. Portanto, em termos de garantias legais e de perspectivas pedagógicas específicas, são 20 anos que a EJA, inclusive com essa nova denominação em contraposição ao anterior ensino supletivo, passou a fazer parte do cotidiano de gestores, educadores e alunos das escolas brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA, promulgadas em 2000, complementaram a LDB e estabeleceram os fundamentos da modalidade regulamentando seu funcionamento, indicando seus princípios político-pedagógicos e assegurando sua especificidade frente ao ensino regular e às outras modalidades da educação. A partir delas, a EJA passou a ter como uma de suas funções a reparação, pelo Estado, da não garantia do direito à educação, fruto da omissão do poder público frente às desigualdades sociais. A partir delas, os cursos de EJA substituíram os cursos supletivos, ao menos na nomenclatura oficial. A partir delas, o cenário da EJA no Brasil muda e são assegurados currículos específicos, formação inicial e continuada de professores, implementação de projetos político-pedagógicos próprios.

Ao longo desses anos, porém, os avanços obtidos em termos da legislação educacional não chegaram a suplantam as dificuldades e desafios que ainda permanecem. Desde 2003, por exemplo, o governo federal optou por atuar mais diretamente e implementar diferentes ações relativas à EJA. Projetos e programas de caráter temporário ou complementares implantados em colégios federais ou em parceria com redes municipais e estaduais, ou ainda a elaboração de materiais didáticos, vêm marcando as políticas de EJA. O Programa Brasil alfabetizado – PBA (2003), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem (2005), o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade EJA – PROEJA (2006), os Cadernos de EJA (2007), o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD-EJA (2011) são exemplos de ações instituídas pelo governo federal que, embora tenham dado maior visibilidade à EJA, não garantiram o atendimento amplo e profundo que a modalidade precisa. São ações focalizadas que pouco abrangem o universo de instituições e pessoas que requisitam a EJA.

Quanto às escolas municipais e estaduais, essas sim as que mais recebem alunos trabalhadores, o panorama que se tem hoje não é muito alentador. Em sua maioria, o currículo ainda se mantém na concepção supletiva, isto é, não passa de uma compressão do currículo pensado para crianças e adolescentes. São vários e diversos os motivos para essa situação, sendo boa parte deles o atendimento precário e incompleto do que estabelece a legislação em vigor, principalmente no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores. Contam ainda para esse cenário a dificuldade em se fazer chegar às escolas os materiais didáticos e propostas curriculares específicas para a modalidade. Vale lembrar, no

entanto, que, apesar das adversidades, muitos profissionais, redes de ensino e escolas têm conseguido desenvolver propostas interessantes baseadas em concepções críticas e emancipatórias.

Todo esse quadro de ações pulverizadas e falta de políticas mais abrangentes e perenes que garantam desde o financiamento até a formação específica dos profissionais da educação tem levado ao maior desafio que a EJA ainda enfrenta: o baixo atendimento à demanda social. Não só novas escolas não têm sido construídas e disponibilizadas, mas a redução das matrículas na modalidade tem sido também constatada. Nesse sentido, os Fóruns de EJA do Brasil, coletivos de profissionais e interessados pela EJA, têm lutado e cumprido importante papel social para assegurar o direito à educação por parte dos trabalhadores. E é nesse contexto que o presente trabalho se encontra. Como ação originada nas discussões mensais do Fórum de EJA do estado do Rio de Janeiro, a pesquisa aqui apresentada tenta assinalar o descompasso entre atendimento e necessidade buscando na abordagem geográfica mais um elemento orientador da luta pela garantia da EJA como direito social e política pública.

Indicadores sociais e abordagem geográfica

A análise das políticas educacionais através da abordagem geográfica exige um esforço intelectual e metodológico que nos direciona ao levantamento e uso de indicadores sociais, mais precisamente para os indicadores educacionais. Em função disso, é preciso pensar e aprofundar questões que envolvem a geografia e a análise desses indicadores, uma vez que, embora pareça óbvia e pertinente, essa relação, de acordo com Milléo (2005), é permeada por imprecisões e negligências. No caso deste trabalho, são importantes essas considerações em virtude do uso de indicadores sociais e da própria criação de um indicador educacional para expressar a relação entre a oferta e a necessidade da EJA no âmbito da cidade do Rio de Janeiro.

Sendo assim, o próprio conceito de indicadores sociais precisa ser compreendido e problematizado e, para tanto, Jannuzzi (2012) contribui ao afirmar que o indicador social é uma medida quantitativa que apresenta um significado social, isto é, o indicador social “[é] um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma” (p. 21). Segundo o autor, embora os indicadores sociais venham sendo utilizados desde os anos 1920 e 1930, foi na década de 1960 que seu desenvolvimento despontou no meio científico a partir do maior interesse e controle social sobre a implantação e o impacto das políticas públicas. Referindo-se a contingentes populacionais extensos ou a grupos específicos, os indicadores sociais são, em geral, representados por taxas, índices ou mesmo por cifras absolutas. Nesse sentido, não podem ser confundidos com as estatísticas públicas, que, de acordo com Jannuzzi (2012), se referem às informações e aos dados em sua forma bruta, isto é, aos levantamentos não tratados a partir de uma teoria social ou de uma finalidade programática. As estatísticas públicas configuram-se, portanto, nas matérias-primas dos indicadores sociais.

Para Milléo (2005), os indicadores sociais podem ser vistos como um objeto técnico a partir da mediação entre o indicador e o indicado. Isto não significa dizer, no entanto, que os indicadores sociais representam a manifestação de um “elemento concreto”, mas um

conjunto de representações e formas de agrupamento da realidade para fins de compreensão e interpretação de fenômenos sociais. Isso quer dizer que, mais do que expressar o “ser” do objeto analisado, os indicadores refletem também os objetivos de quem os formula, pois, para o autor, considerar os indicadores sociais como estatísticas relacionadas a um determinado modelo “expõe apenas uma parte do que realmente são os indicadores, já que se omite o fato de que não se formulam modelos de sistemas sociais que não sejam funcionais aos objetivos de quem os formula.” (p. 10) Tal caracterização encontra apoio em Jannuzzi (*op. cit.*), para quem não se deve superestimar o papel dos sistemas de indicadores sociais na elaboração e implantação de políticas públicas, por exemplo, uma vez que estas não são atividades técnicas objetivas e neutras.

Em sua utilização pela geografia, Milléo (*op. cit.*) afirma que os indicadores sociais permanecem como um campo pouco explorado em razão de serem tomados, em geral, como representação do existente e não como criadores de uma nova existência. Para o autor, “os indicadores não são mera técnica aplicada ao espaço. [...] não encerram dentro de si mesmos sua influência sobre os atores sociais, mas criam, ao serem percorridos pelas ações, um determinado espaço.” (p. 37) Além disso, ainda para Milléo, o indicador precisa ser pensado a partir de sua historicidade: esteve vinculado à teoria das utilidades do pensamento econômico e, posteriormente, à Escola de Chicago. Na geografia, ele entra no momento da “revolução teórica” e passa a ter forte relação com a cartografia. E como a cartografia é uma forma de racionalização do espaço, o indicador, que é uma forma de racionalização, aparece na geografia sob o duplo manto da racionalização: a da representação do indicador e a da representação do espaço. A esta formulação deve-se acrescentar mais um ponto: a geografia teórica, por conta de seus princípios, afasta o pensamento geográfico da teoria social crítica. O espaço, neste período, é racionalizado de forma a permitir apenas a leitura linear e cartesiana da realidade. Assim, a métrica do espaço é valorizada em detrimento do conteúdo social.

Recusando essa premissa, o presente estudo aponta a necessidade de se pensar os indicadores sociais, e neste caso os indicadores educacionais, como elementos que devem ser vistos como a forma que a sociedade encontra em retratar a si própria. Este exercício é bastante válido quando o sujeito da investigação possui coerência crítica sobre o seu papel de cientista social e como esta mesma sociedade, que lhe é objeto-sujeito, acaba por influenciar na sua visão e posicionamento diante do mundo. Nesse sentido, ao se definir e analisar indicadores educacionais relativos à garantia de todos à educação escolar, é preciso ter em mente que “os indicadores sociais não nos contam apenas sobre como a sociedade está, mas também apontam para o que ela quer prestar atenção e, principalmente, revelam de que modo a sociedade quer construir seu próprio retrato”. (p. 10)

Geografia da educação

A interpretação de indicadores educacionais através das ferramentas analíticas disponibilizadas pela ciência geográfica compõe um campo de conhecimento relativamente recente no meio acadêmico brasileiro, a chamada geografia da educação. Mais precisamente relacionados à geografia humana, os estudos e pesquisas em geografia da educação, em geral, revelam a contribuição que a abordagem geográfica pode dar à compreensão de

diversos e variados fenômenos educacionais. Kulesza (2013) chama a atenção, no entanto, para o fato de que esta é uma área de interface entre os dois campos de conhecimento, estando, portanto, nas fronteiras da educação com a geografia, o que, para o autor, pode colaborar para o desenvolvimento científico de ambas as áreas.

Algumas ressalvas, contudo, devem ser feitas com o intuito de melhor compreender as características dessa interface. Taylor (2009), por exemplo, ressalta que é preciso ter em mente que não se trata apenas de tomar emprestados o conhecimento, a teoria e os métodos da geografia para as pesquisas em educação. Na mesma linha de raciocínio, Kulesza (*op. cit.*) afirma que “[s]implesmente usar palavras próprias da geografia como território, região, lugar ou escala, ainda não é fazer geografia da educação, pois esta exige que esses conceitos sejam usados [...] de forma a produzir conhecimento novo dos fenômenos estudados.” (p. 476). Como qualquer área de interface, que transita nas fronteiras entre diferentes campos do conhecimento e se pretende interdisciplinar, a geografia da educação exige domínio e aprofundamento dos arcabouços teórico-metodológicos de ambas as áreas, sem os quais torna-se limitadora e pouco colabora para a compreensão dos fenômenos pesquisados.

Com o intuito de introduzir as reflexões que envolvem o campo, Brock (2016) assinala a sinergia entre a geografia e os estudos educacionais ao detectar uma latente geografia da educação em muitas pesquisas realizadas. O autor chama a atenção, no entanto, para o fato de que nem sempre as publicações que giram em torno de aspectos da geografia da educação o fazem conscientemente. Em função disso, o pesquisador aponta em sua obra as atuais e potenciais questões relativas à geografia da educação presentes em todas as subáreas da geografia, incluindo até mesmo o trabalho de campo. Trabalho similar é desenvolvido por Taylor (*op. cit.*) ao propor variados temas sobre os quais a geografia da educação pode se debruçar. A partir de diferentes escalas de análise, o autor tenta identificar distintos níveis de fenômenos que interessariam ao campo, sendo eles: a geografia da infância, mais precisamente, a que investiga a criança como aprendiz; os espaços de aprendizagem, como a escola e mesmo a residência; a vizinhança e a localidade onde a escola está inserida; as políticas locais e regionais de educação, incluindo a educação urbana e a educação no campo; a educação em âmbito nacional; e o nível internacional de análise em que podem se destacar trabalhos concernentes aos processos e influências da globalização na educação, além de estudos comparativos dos sistemas educacionais de diferentes países.

Taylor também destaca como contribuição à geografia da educação o relevante e crescente avanço da cartografia digital na pesquisa em educação. Para ele, há dois conjuntos de análises espaciais efetuadas a partir do Sistema de Informações Geográficas (SIG) que têm particular importância para o campo da educação. O primeiro diz respeito à visualização e à análise exploratória interativa de dados espaciais, pois estas informações podem não somente fornecer novas formas de tratamento dos dados educacionais, como também podem torná-los mais acessíveis dada a sua cada vez maior quantidade e complexidade. O segundo conjunto diz respeito às estatísticas espaciais avançadas, com destaque para a análise de rede e as análises estatísticas ponderadas geograficamente, entre outras. Vale lembrar que no presente trabalho tanto o SIG quanto as informações estatísticas espacializadas têm relevante papel. O primeiro em função do mapeamento do indicador

Demanda Potencial para EJA – Ensino Fundamental (DPEJAF) e o segundo em razão do próprio uso de um indicador criado a partir de dados extraídos de estatísticas públicas para um determinado recorte espacial, neste caso o município do Rio de Janeiro.

Em relação à metodologia de pesquisa, Taylor (2009) afirma que em função do interesse da geografia da educação por processos locais, regionais, nacionais e globais, bem como por diferentes dimensões espaciais, como padrões, processos e desigualdades, a abordagem metodológica não pode prescindir da combinação entre dados quantitativos e qualitativos dentro de um quadro de análise espacialmente integrado.

Por fim, é preciso dizer que a geografia da educação que aqui preconizamos pretende sustentar investigações que tenham como objetivo buscar novas análises para fenômenos educacionais em geral, e mais especificamente para os relacionados à EJA, em uma perspectiva crítica e que tenha como premissa básica a educação como direito de todos. Trata-se, portanto, de uma geografia da educação que concebe o espaço geográfico como produção social e condição *sine qua non* para a compreensão e a superação de desigualdades, assim como entende a educação escolar como processo essencial para a emancipação humana e a construção de sociedades onde prevaleçam o direito à igualdade e o direito à diferença.

A Geografia da EJA na cidade do Rio de Janeiro

Dentro do conjunto de possibilidades investigativas proporcionadas pela geografia da educação se encontra a geografia da Educação de Jovens e Adultos. Embora seu recorte no campo educacional seja claro, restringindo-se a estudos relativos à educação escolar de pessoas que não concluíram a educação básica durante a infância e a adolescência, sua abrangência, assim como definido anteriormente a partir das indicações de Taylor (*op. cit.*), podem variar de acordo com a escala de análise, bem como com a diversidade de ações educativas – educação formal, educação não formal, educação popular, educação profissional – e níveis de ensino – alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, ensino técnico. No presente trabalho, o foco privilegiado é o ensino fundamental na cidade do Rio de Janeiro, ou melhor, a distribuição espacial da demanda e da oferta por ensino fundamental na modalidade EJA na escala intraurbana.

Em razão disto, as informações relativas à oferta referem-se às políticas de EJA da rede municipal de ensino do Rio de Janeiro, instância responsável pela garantia do ensino fundamental. Mais especificamente os dados dizem respeito ao Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), como é chamada a modalidade EJA na rede municipal, e ao Projovem Urbano, programa de elevação da escolaridade para jovens entre 18 e 29 anos de idade criado pelo governo federal, em 2005, mas executado em parceria com os municípios. Em relação à oferta do PEJA pelas escolas, é importante analisar sua distribuição espacial de acordo com as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs), instâncias administrativas da rede pública municipal. A Tabela 1 demonstra a proporção de escolas com PEJA por cada CRE, em 2015.

Tabela 1 - Número de escolas municipais com PEJA por Coordenadoria Regional de Educação no município do Rio de Janeiro (2015)

Coordenadorias Regionais (CRE)	Número de escolas municipais com PEJA	Número de escolas municipais
1	10 (10,3%)	97
2	11 (7,3%)	150
3	15 (11,7%)	128
4	20 (13,5%)	148
5	16 (12,2%)	131
6	9 (8,5%)	106
7	14 (8,5%)	164
8	17 (9,2%)	185
9	11 (7,6%)	145
10	12 (7,4%)	162
11	4 (9,5%)	42

Fonte: Instituto Pereira Passos (IPP) / SME-RJ.

Nota: 36 escolas não aparecem com classificação por CRE no cadastro do IPP.

A partir dos dados, verifica-se que em torno de 9% de escolas em cada CRE oferece o PEJA à população. Tal proporção revela a baixa oferta de EJA na rede municipal frente ao número de escolas e frente à demanda potencial por EJA. Isso em um município com pouco mais de 6.300.000 habitantes, segundo o Censo 2010, e que apresenta 28,5% de sua população com 15 anos ou mais sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto. Ressalta-se ainda as discrepâncias consideráveis entre as CREs, chamando a atenção para a 7ª CRE (8,5%), 8ª CRE (9,2%), 9ª CRE (7,6%) e 10ª CRE (7,4%), que apresentam baixa oferta de PEJA em relação ao número de escolas. Essas coordenadorias são justamente as que se situam na Zona Oeste da cidade, região que apresenta em torno de 40% da população carioca e é caracterizada pelo baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH, com exceção dos bairros do Joá, Barra da Tijuca e Recreio dos Bandeirantes.

As Figuras 1, 2, e 3 auxiliam no aprofundamento da análise ao revelar a Demanda Potencial para EJA – Ensino Fundamental (DPEJAF) por faixa etária. A Figura 1 representa a distribuição espacial da população de 15 a 29 anos sem instrução ou com o ensino fundamental incompleto, a Figura 2 apresenta a mesma situação para os indivíduos entre 30 e 59 anos e a Figura 3 retrata a população acima de 60 anos de idade. Como revelado na introdução do trabalho, os números são extraídos do Censo Demográfico de 2010 com base nos dados da amostra. Os recortes espaciais presentes nos mapas representam as áreas de ponderação, sendo estas unidades geográficas formadas “por um agrupamento [...] de setores censitários contíguos, para [...] produzir estimativas compatíveis com algumas das informações conhecidas para a população como um todo.” (IBGE, 2011) Tais áreas, portanto,

não correspondem necessariamente aos limites dos bairros, pois elas podem abranger, por vezes, mais de um bairro ou mesmo fazer parte de um bairro que contenha duas áreas de ponderação.

Outra questão a ser considerada nesse mapeamento diz respeito ao tamanho das áreas de ponderação. Para se efetuar análises mais precisas, deve-se levar em conta o relevo, a ocupação e o uso do solo da cidade do Rio de Janeiro. Melhor dizendo, como os cartogramas não apresentam essas variáveis espaciais, não se consegue visualizar que o tamanho das áreas não coincide necessariamente com locais habitados ou densamente povoados. Muitas áreas de ponderação situam-se em partes correspondentes aos três maciços presentes na cidade: o Maciço da Tijuca, o Maciço da Pedra Branca e o Maciço do Gericinó-Mendanha. Além disso, áreas de menor tamanho podem conter elevada densidade demográfica, fator relevante para o indicador em questão.

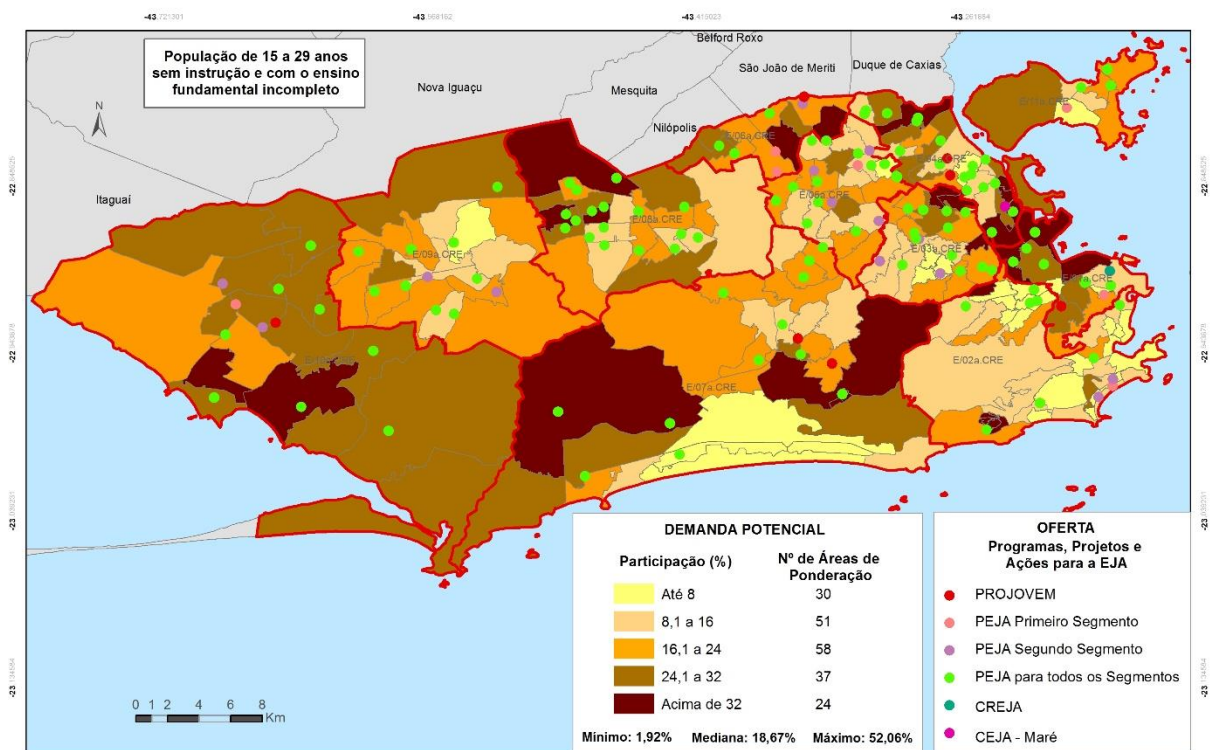


Figura 1: Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e mapeamento de PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES PARA A EJA por unidade escolar (15 a 29 anos).

Fonte: Censo Demográfico. IBGE. 2010. Amostra.

Nota: O mapeamento utilizou a malha de áreas de ponderação, pois o dado que subsidiou a produção do indicador provém da amostra.

Apesar dessas ressalvas, a Figura 1 não deixa de causar surpresa ao exibir a DPEJAF da população jovem. Tendo em vista que o município possui 21,5% de sua população entre 15 e 29 anos sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto e sua população absoluta é elevada, chega-se à conclusão de que o contingente a ser atendido é bastante alto, o que revela que o indicador estatístico é marca de uma ilusão se não forem ponderados fatores que acabam por influenciar na sua expressão relativa. Chama a atenção ainda o fato de que essa parcela da população já deveria ter sido beneficiária da expansão do sistema de ensino da cidade. Tal fato demonstra que a EJA não é uma questão residual quando se trata de políticas educacionais, pois ainda hoje as redes de ensino e as marcas da

desigualdade social produzem sujeitos que não têm garantidos acesso e término do processo de escolarização na infância e na adolescência.

Vale destacar também que as áreas que contêm mais de 24% de sua população jovem sem o Ensino Fundamental completo, percentual acima da média municipal, portanto, se localizam mais fortemente nos limites da 1ª, 7ª, 8ª, 9ª e 10ª CREs. Isso significa dizer que os bairros da Zona Oeste são os que mais necessitam de ações educativas voltadas para a juventude. As áreas correspondentes à 1ª CRE se situam na região central da cidade e surpreendem por apresentar esses valores. A explicação para isso pode estar no fato de que boa parte da população que aí reside se encontra em comunidades de baixa renda, ou seja, em favelas ou complexos de favelas. Os dados revelam então que são os jovens da classe trabalhadora que, por uma série de fatores, não conseguem concluir a etapa inicial da escolarização antes de completar 15 anos de idade.

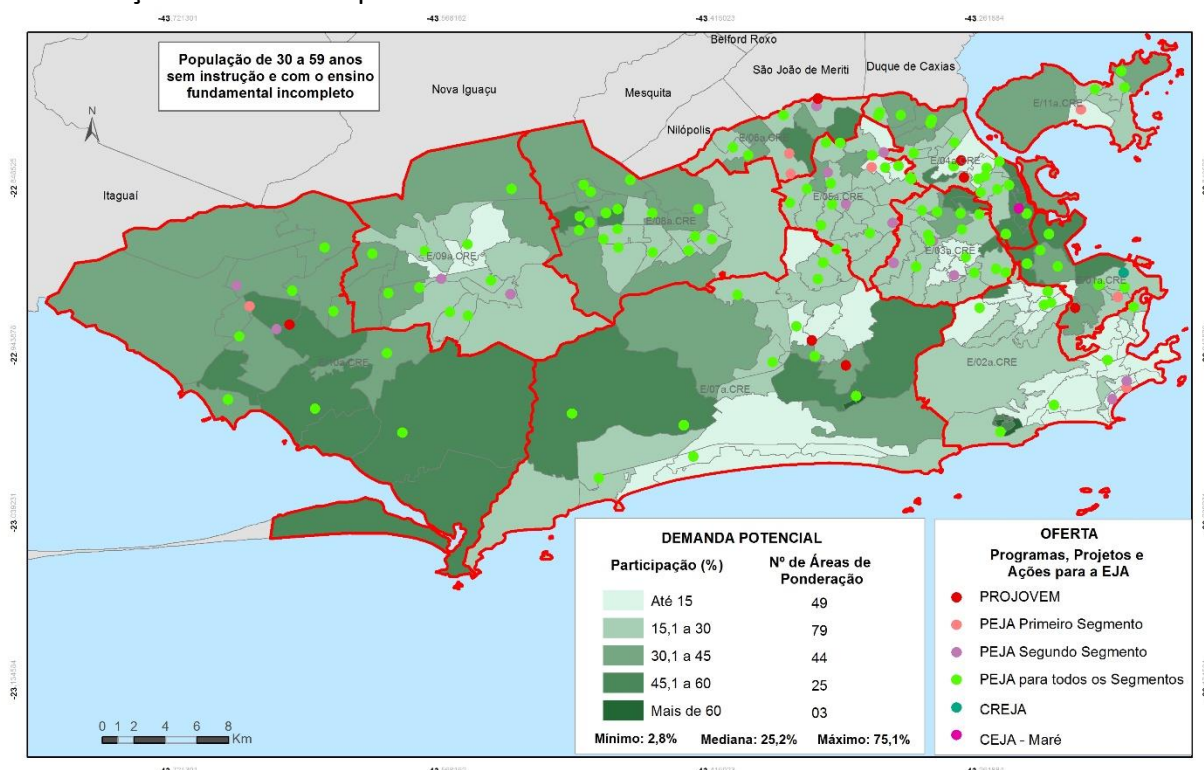


Figura 2: Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e mapeamento de PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES PARA A EJA por unidade escolar (30 a 59 anos).

Fonte: Censo Demográfico. IBGE. 2010. Amostra.

Nota: O mapeamento utilizou a malha de áreas de ponderação, pois o dado que subsidiou a produção do indicador provém da amostra.

No que concerne à Figura 2, verifica-se que os valores percentuais são mais altos quando comparados à faixa etária de 15 a 29 anos. Isto significa que a população adulta (faixa de 30 a 59 anos) é mais destituída do direito à educação que a população jovem. No entanto, em termos de ocorrência espacial, a DPEJAF dos adultos acompanha a dos jovens, sendo mais presente na periferia da cidade ou em enclaves onde vivem trabalhadores de baixa renda, muitos dos quais compõem a parcela da sociedade mais desprovida das necessidades básicas de sobrevivência.

É importante salientar que parte da população jovem e a população de adultos compõem a população economicamente ativa, ou seja, exercem atividades laborais ou encontram-se à procura de emprego. Essa situação acrescenta um dado importante quando

se pensa na localização de escolas que oferecem cursos de EJA, pois nem sempre a demanda se apresenta onde os trabalhadores moram, mas em áreas próximas aos locais de trabalho. Esse quadro, por sua vez, reflete questões relacionadas à organização do espaço urbano, como a distância entre a moradia e os principais centros e subcentros da cidade, onde há mais possibilidade de se encontrar trabalho, e a mobilidade urbana, prejudicada em função do precário sistema de transporte da metrópole carioca. Ao verificarmos a oferta de EJA na 1ª CRE (Centro) e na 2ª CRE (Zona Sul e Grande Tijuca), cujos limites abrangem áreas que costumam atrair muitos trabalhadores e trabalhadoras devido à maior oferta de emprego, constatamos a baixa quantidade de escolas com PEJA. Tal fato revela a dificuldade que a classe trabalhadora enfrenta ao procurar uma escola que atenda suas necessidades e a pouca sensibilidade política do poder público para garantir o direito de todos à educação.

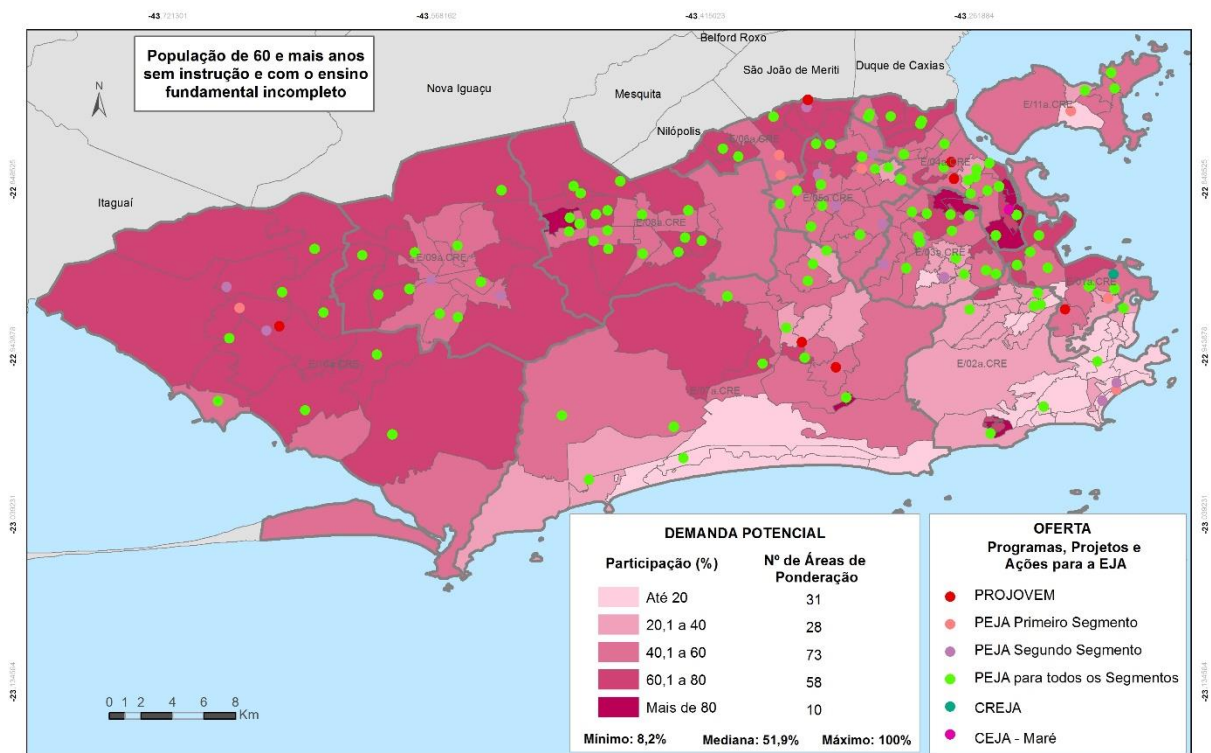


Figura 3: Demanda Potencial para Educação de Jovens e Adultos no município do Rio de Janeiro e mapeamento de PROGRAMAS, PROJETOS E AÇÕES PARA A EJA por unidade escolar (60 e mais anos).
 Fonte: Censo Demográfico. IBGE, 2010. Amostra.
 Nota: O mapeamento utilizou a malha de áreas de ponderação, pois o dado que subsidiou a produção do indicador provém da amostra.

No que se refere à Figura 3, o quadro que se apresenta é alarmante. Constata-se que há algumas áreas do município em que mais de 80% da população com 60 anos ou mais não têm instrução ou possuem o Ensino Fundamental incompleto. Além disso, não são poucas as áreas em que 60 a 80% da população idosa encontram-se nessa situação. Também a Zona Oeste e os enclaves de baixa renda espalhados pela cidade são os locais em que mais ocorre esse fenômeno social. Herança de um passado não muito distante em que estudar era privilégio restrito às crianças e adolescentes da elite e da classe média carioca, tal panorama expressa de maneira contundente a desigualdade ainda presente no espaço geográfico quando se trata de acesso e conclusão da escolarização elementar.

Vale ressaltar que, embora os dados estejam agregados e não seja possível revelar o número de idosos analfabetos, é muito provável que boa parte da população representada

no mapa não tenha tido acesso aos rudimentos básicos da leitura e da escrita, o que torna mais grave o quadro apresentado. Neste estudo, não foram registradas as ações de alfabetização de adultos através de programas e projetos não governamentais, por meio da educação popular ou através da educação comunitária e/ou religiosa. Como já dito, apenas as escolas municipais que oferecem o PEJA ou o Projovem aparecem como oferta de EJA. E no caso dos idosos analfabetos, é importante levar em conta essa diversidade de oferta, uma vez que poucos frequentam as escolas públicas. Geralmente circunscritas à periferia e às favelas da cidade, tais ações raramente preveem acesso à educação formal para a continuidade e conclusão do Ensino Fundamental, fato que ocorre tanto pela baixa oferta de escolas nessas áreas, como se constata no mapa, como pela dificuldade de deslocamento dessa parcela da população até escolas mais próximas.

Consideramos, neste estudo, que a educação enquanto política pública constitui-se em elemento significativo para a compreensão do espaço geográfico, ou a partir do pensamento de Santos (1994), para a compreensão do *território usado*, uma vez que este representa não apenas formas, mas “objetos e ações, sinônimo de espaço humano, espaço habitado.” (p. 16). E por ser ao mesmo tempo material e social, o território usado é objeto da análise social, pois sua apropriação revela as intencionalidades, disputas e conflitos presentes na sociedade capitalista. Assim, quando verificamos a quantidade e a localização de escolas de EJA no espaço geográfico, ou seja, quando examinamos as ações políticas em torno da garantia do acesso à educação pelos trabalhadores jovens, adultos e idosos, estamos, na verdade, analisando o uso do território, ou melhor dizendo, estamos analisando as concepções de mundo e de sociedade que guiam a apropriação do espaço urbano pelo poder público municipal.

As marcas desse uso comportam então duas dimensões: o abandono, o desleixo das autoridades para com os trabalhadores, os pobres da maioria das cidades brasileiras; e a resistência destes em relação às (não) políticas que lhes são dirigidas. Em relação à primeira dimensão, novamente Santos (2007[1987]) contribui ao afirmar que as pessoas valem pelo lugar onde estão, isto é, “o seu valor como produtor, consumidor, cidadão depende de sua localização no território”. (p. 107) Ao se examinar a distribuição espacial dos indivíduos sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto, vê-se, portanto, que homens e mulheres habitantes dos locais que apresentam os indicadores mais elevados valem muito pouco para a sociedade e para os gestores públicos educacionais. Quanto à segunda dimensão, a da resistência, é na escala local que pode se materializar a reação às injustiças e desigualdades. Rascunhada a partir das violências diárias e desenhada em momentos de exacerbação da insatisfação, a resistência toma contornos e traços diferenciados, muitas vezes não parecendo resistência. E embora invisibilizados, controlados e confinados nas periferias e nas favelas, os trabalhadores e seus filhos têm demonstrado algum poder de mobilização e força a cada remoção de moradia executada (como no recente caso das obras para as Olimpíadas Rio 2016), a cada escola fechada e a cada precarização da escola pública (como no caso das ocupações das escolas em diferentes estados).

Também consideramos aqui que no contexto urbano o direito à educação se insere na perspectiva do direito à cidade. Segundo Lefèbvre (2001[1968]), as necessidades urbanas não podem se restringir ao valor de troca, ao comércio e ao lucro. Para o autor, as necessidades urbanas específicas seriam necessidades de lugares qualificados, de lugares de

simultaneidade e de encontros. E para um programa político de reforma urbana, Lefèbvre afirma que não se pode prescindir da classe trabalhadora, “a única capaz de por fim a uma segregação dirigida essencialmente contra ela.” (p. 113) O direito à cidade só pode se revelar como direito à vida urbana transformada e renovada, o que “pressupõe uma teoria integral da cidade e da sociedade urbana que utilize os recursos da ciência e da arte. [E] [s]ó a classe operária pode se tornar o agente, o portador ou o suporte social dessa realização.” (p. 118) Considerando a classe operária como a atual *classe-que-vive-do-trabalho* (Antunes, 1999), compreendemos, portanto, que a realização do direito à cidade não será possível sem a garantia do direito à educação aos jovens e adultos trabalhadores que a ela não tiveram acesso, uma vez que os recursos da ciência e da arte, aos quais remete o autor, só podem ser atingidos plenamente a partir da educação escolar socialmente referenciada, seja em que modalidade ou formato for.

Com os dados apresentados e as reflexões brevemente desenvolvidas, acreditamos que tenha ficado clara a possibilidade de contribuição da abordagem geográfica para a melhor compreensão das políticas de EJA. Apostamos também na emergência de outras questões que possam, com base nesse conjunto de pressupostos, colaborar para a luta pela garantia desses direitos.

Considerações finais

Como resultados preliminares deste estudo ainda em fase de elaboração, podemos afirmar que a partir da observação da distribuição espacial das escolas com cursos de EJA na rede municipal e do indicador DPEJAF, conclui-se que o número de escolas não atende à demanda em todas as CREs para todas as faixas etárias levantadas. O mapeamento revelou a necessidade de se desenvolver uma análise mais apurada em cada CRE, uma vez que os dados agregados podem não revelar diferenças importantes relativas à demanda por EJA. Um exemplo disso é a discrepância observada na DPEJAF em áreas muito próximas e limítrofes, fato que pode indicar que as referidas áreas representam, por um lado, favelas situadas em encostas de morros ou em um dos maciços presentes no substrato material da cidade, e por outro, centros comerciais ou zonas residenciais onde vive a classe média carioca. Por isso, no prosseguimento da pesquisa, vemos a necessidade de lançar mão de procedimentos metodológicos característicos tanto de pesquisas quantitativas quanto de pesquisas qualitativas.

Por fim, como foi demonstrado através da breve análise efetuada neste texto, a contribuição da análise geográfica se dá não só na interpretação do indicador, mas na compreensão sobre como as características intraurbanas, como a segregação socioespacial, a acessibilidade e a mobilidade urbana, colaboram para a interpretação qualitativa dos dados e para o suporte à implementação de políticas públicas de EJA. É preciso, por exemplo, analisar com mais detalhe as características das áreas que apresentam os piores indicadores. Estudar a geografia histórica desses lugares, bem como compreender como suas particularidades influenciam a maior ou menor presença de população jovem e adulta demandante por educação, é tarefa essencial para uma pesquisa que pretende investigar a geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro.

Referências

ANTUNES, R. *Os sentidos do trabalho*: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.

BROCK, Colin. *Geography of education*: scale, space and location in the study of education. London: Bloomsbury, 2016.

BUTLER, Tim; HAMNET, Chris. The geography of education: introduction. *Urban Studies*, vol. 44, No. 7, 1161–1174, June 2007.

IBGE. *Censo demográfico 2010*. Dados da amostra. Rio de Janeiro: IBGE, 2011. Disponível em: <http://ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/resultados_gerais_amostra_areas_ponderacao/default.shtm>. Acesso em: out. 2016.

JANNUZZI, P. *Indicadores sociais no Brasil*: conceitos, fontes de dados e aplicações. 5 ed. Campinas: Editora Alínea, 2012.

KULESZA, W. A. Para uma geografia da educação. In: ALBUQUERQUE, M. A.; FERREIRA, J. A. S. (orgs.). *Formação, pesquisa e práticas docentes*: reformas curriculares em questão. João Pessoa: Editora Mídia, 2013.

LEFÈBVRE, H. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001 [1968].

MILLÉO, J. C. *A utilização dos indicadores sociais pela geografia*: uma análise crítica. 105 f. Tese (Doutorado em Geografia). Niterói: Universidade Federal Fluminense, 2005.

SANTOS, M. O retorno do território. SANTOS, M.; SOUZA, M. A.; SILVEIRA, M. L. *Território*: globalização e fragmentação. São Paulo: Hucitec, 1994.

_____. *O espaço do cidadão*. 7 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2007 [1987].

TAYLOR, Chris. Towards a geography of education. *Oxford Review of Education*. Vol. 35, No. 5, 651–669, October 2009.