



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG
DOUTORADO

ALTEMAR DE FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO

**NUCLEAÇÃO ESCOLAR E REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM MAMANGUAPE/PB E CUITÉ DE MAMANGUAPE/PB:
UM ESTUDO NO CAMPO DA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

João Pessoa - PB

2023

ALTEMAR DE FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO

**NUCLEAÇÃO ESCOLAR E REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS EM MAMANGUAPE/PB E CUITÉ DE MAMANGUAPE/PB:
UM ESTUDO NO CAMPO DA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Geografia, da Universidade Federal da Paraíba,
como requisito parcial para a obtenção do título
de Doutor em Geografia – Área de concentração:
Território, Trabalho e Ambiente.

Orientadora: Prof^{fa} Dr^a. MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

Linha de pesquisa: EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

João Pessoa – PB

2023

Q7n Quintão, Altemar de Figueirêdo Bustorff.

Nucleação escolar e reorganização espacial da educação de Jovens e Adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB : um estudo no campo da geografia da educação / Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão. - João Pessoa, 2023.

160 f. : il.

Orientação: Maria Adailza Martins de Albuquerque.
Tese (Doutorado) - UFPB/CCEN.

1. EJA - Educação de Jovens e Adultos. 2. Nucleação escolar. 3. Geografia da educação. I. Albuquerque, Maria Adailza Martins de. II. Título.

UFPB/BC

CDU 374.7(043)



Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza
Programa de Pós-Graduação em Geografia

ATA DA SESSÃO PÚBLICA DA DEFESA DE TESE
DE DOUTORADO DO ALUNO ALTEMAR DE
FIGUEIRÊDO BUSTORFF QUINTÃO, CANDIDATO
AO TÍTULO DE DOUTOR EM GEOGRAFIA, NA
ÁREA DE TERRITÓRIO, TRABALHO E AMBIENTE.

Aos 02 (dois) dias do mês de Agosto de dois mil e vinte e três, às 14:30 (quatorze e trinta) horas, pela Plataforma Google Meet, reuniram-se, em caráter de solenidade pública, os membros da comissão designada para avaliar Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão, candidato ao grau de doutor em Geografia, na área de Território, Trabalho e Ambiente. Foram componentes da banca examinadora os professores Maria Adailza Martins de Albuquerque (orientadora) – Doutora em Educação; Luiz Eugenio Pereira Carvalho (examinador interno) – Doutor em Geografia; Rodrigo Bezerra Pessoa (examinador externo) – Doutor em Geografia; Wojciech Andrzej Kulesza (examinador externo) – Doutor em Educação e Ênio José Serra dos Santos (examinador externo) – Doutor em Educação, sendo a primeira e o quarto integrantes do corpo docente da UFPB, o segundo e o terceiro do corpo docente da UFCG, e o quinto integrante do corpo docente da UFRJ. Dando início aos trabalhos, a Presidente da banca, Prof^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque, após declarar os objetivos da reunião, apresentou o candidato Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão, a quem concedeu a palavra para que defendesse, oral e sucintamente, sobre o tema apresentado, intitulado: "NUCLEAÇÃO ESCOLAR E REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM MAMANGUAPE/PB E CUITÉ DE MAMANGUAPE/PB: UM ESTUDO NO CAMPO DA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO". Após discorrer sobre o referido tema, o candidato foi arguido pelos examinadores, na forma regimental. Ato contínuo, passou a comissão em caráter secreto, a proceder à avaliação e julgamento do trabalho, concluindo por atribuir-lhe o conceito **Aprovado**. Face à aprovação, declarou a Presidente achar-se o avaliado legalmente habilitado a receber o Grau de doutor em Geografia, cabendo à Universidade Federal da Paraíba, providências, como de direito, à expedição do Diploma a que o mesmo fez jus. Nada mais havendo a tratar, foi lavrada a Ata, que segue assinada e aprovada pela Comissão Examinadora.

Documento assinado digitalmente



MARIA ADAILZA MARTINS DE ALBUQUERQUE

Data: 15/08/2023 11:12:18-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof^a. Dr^a. Maria Adailza Martins de Albuquerque
Orientadora

Documento assinado digitalmente



LUIZ EUGENIO PEREIRA CARVALHO

Data: 15/08/2023 11:25:46-0300

Verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Prof. Dr. Luiz Eugenio Pereira Carvalho
Examinador interno

40
41
42
43
44
45
46
47
48
49
50
51
52
53
54
55



Documento assinado digitalmente
RODRIGO BEZERRA PESSOA
Data: 15/08/2023 19:20:01 -0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Prof. Dr. Rodrigo Bezerra Pessoa



Documento assinado digitalmente
WOJCIECH ANDRZEJ KULESZA
Data: 22/08/2023 13:26:50 -0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Prof. Dr. Wojciech Andrzej Kulesza

Examinador interno



Documento assinado digitalmente
ENIO JOSE SERRA DOS SANTOS
Data: 21/08/2023 16:23:13 -0300
Verifique em <https://validar.ti.gov.br>

Prof. Dr. Ênio José Serra dos Santos

Examinador externo

AGRADECIMENTOS

Agradeço em especial ao Criador, Jeová Deus, pela vida – que vem acompanhada da oportunidade de aprender sempre mais.

À Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de ser estudante dessa renomada instituição de ensino, bem como à Coordenação e aos servidores e servidoras do Programa de Pós-Graduação em Geografia, por toda dedicação ao trabalho, que me proporcionaram chegar até esta fase.

À minha orientadora, Dadá Martins, pela prestimosa orientação, grande paciência e profissionalismo no meu atendimento. Além dos professores e professoras da banca, que desde outrora têm me avaliado e me dado orientações para o prosseguimento desse trabalho.

Aos professores e professoras do PPGG, em especial aos que tive a oportunidade de cursar suas disciplinas – minha gratidão, a qual compartilho com meus colegas dos dois grupos de pesquisa: GPCES (UFPB) e PROEJA (UFRJ), pelas discussões e apoio tão bem-vindos e oportunos.

Aos meus colegas de turma do Doutorado, pela força compartilhada nos momentos de apresentação dos caminhos da pesquisa – algo que pôde contribuir com meus estudos.

Aos meus familiares como um todo – pelo apoio e compreensão nas minhas ausências, em especial à minha mãe, por ter me dado apoios diversos, inclusive nas pesquisas em campo. Às minhas tias Penha e Cida, por terem contribuído com suas observações valiosas e diálogos proveitosos.

Às Prefeituras Municipais de Baía da Traição, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Itapororoca, Jacaraú, Mamanguape, Marcação, Mataraca e Pedro Régis – que formam a Região Metropolitana do Vale do Mamanguape, por todo o apoio nas pesquisas em seus territórios, especialmente no que se refere às suas secretarias de Educação.

Aos gestores e gestoras das Escolas Municipais de todo o Vale do Mamanguape, em especial aos das quatro escolas participantes da pesquisa, pela valiosa colaboração.

Aos oito participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração, essenciais para a finalização deste trabalho de pesquisa.

Aos parentes, amigos e amigas, e aos que não menciono por nome, porém que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização deste trabalho, expresso os meus sinceros agradecimentos.

RESUMO

Neste estudo, nosso objetivo foi analisar as implicações do processo de nucleação escolar em Mamanguape e Cuité de Mamanguape para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro do campo da Geografia da Educação. Para isso, conduzimos uma pesquisa de natureza quali-quantitativa, abordando historicamente as políticas públicas relacionadas à EJA. Além disso, exploramos o debate sobre a Geografia da Educação, que conferiu um sentido relevante ao nosso trabalho, uma vez que tratamos de um estudo geográfico acerca de um tema educacional. A partir desse campo de conhecimento, investigamos o processo de nucleação, entendido como um reflexo da doutrina neoliberal do capitalismo, nos mencionados municípios. Analisamos as justificativas apresentadas pelos governos municipais que levaram à implementação do fechamento de turmas da EJA e o fornecimento de transporte escolar para os alunos serem conduzidos à nova escola (núcleo). Em seguida, identificamos três desafios comuns enfrentados pelos estudantes da EJA, quando estudam em escolas-núcleos, e buscamos relacioná-los à nossa área de pesquisa, com base em referências teóricas, sendo eles: o aumento do tempo despendido para ir e voltar da escola-núcleo, em comparação ao tempo necessário para estudar na própria comunidade; o temor em relação à violência, ao terem que se deslocar para outra escola distante daquela a que estavam acostumados anteriormente; e, por fim, as dificuldades de acesso a essas escolas-núcleos, particularmente relacionadas à condição das rodovias e ao transporte escolar. Utilizamos um questionário, respondido por oito participantes, que se enquadraram na pesquisa, selecionados após a análise de diversos dados referentes ao abandono na EJA entre 2015 e 2019; ou seja, anteriormente à pandemia da COVID-19 no Brasil. Os participantes da pesquisa eram residentes de um dos dois municípios em questão, sendo quatro da zona rural de Cuité de Mamanguape, e quatro da periferia urbana de Mamanguape, localidades estas que presenciaram as turmas de EJA sendo fechadas. Para prosseguirem seus estudos, eles tiveram que se matricular em uma das quatro escolas-núcleos, localizadas na área mais central da zona urbana em ambos os municípios; porém, apesar dos esforços frente aos desafios de acesso, acabaram abandonando tais escolas. Esses indivíduos concordaram em relatar como os desafios anteriormente mencionados foram significativos em sua decisão de abandonar a escola. Como resultado, consideramos que cada estudante vivenciou uma realidade específica, e que as dificuldades enfrentadas por eles foram determinantes em suas decisões. Ao cruzarmos os dados teóricos com as respostas fornecidas, pudemos constatar que a nucleação na EJA, aliada a outros problemas, contribuiu para o aumento da taxa de abandono escolar, resultando em uma redução nos índices de escolaridade nos municípios em questão. Como consequência desse processo, a população economicamente mais desfavorecida se tornou ainda mais vulnerável no mercado de trabalho.

Palavras-chave: EJA; nucleação escolar; Geografia da Educação.

ABSTRACT

In this study, our objective was to analyze the implications of the school nucleation process in Mamanguape and Cuité de Mamanguape for students in Youth and Adult Education (EJA), within the field of Geography of Education. To do so, we conducted a qualitative-quantitative research, historically addressing public policies related to EJA. Additionally, we explored the debate on Geography of Education, which gave significant meaning to our work, as we dealt with a geographical study about an educational theme. From this field of knowledge, we investigated the nucleation process, understood as a reflection of the neoliberal doctrine of capitalism, in the mentioned municipalities. We analyzed the justifications presented by municipal governments that led to the implementation of closing EJA classes and providing school transportation for students to be taken to the new school (nucleus). Next, we identified three common challenges faced by EJA students when studying in nucleus schools and sought to relate them to our research area based on theoretical references. These challenges include: the increased time spent traveling to and from the nucleus school compared to studying in their own community; fear of violence when having to travel to a distant school different from what they were previously accustomed to; and finally, difficulties in accessing these nucleus schools, particularly related to road conditions and school transportation. We used a questionnaire, answered by eight participants who fit the research criteria, selected after analyzing various data related to EJA dropout rates between 2015 and 2019, prior to the COVID-19 pandemic in Brazil. The research participants were residents of one of the two municipalities in question, with four from the rural area of Cuité de Mamanguape and four from the urban outskirts of Mamanguape. These locations witnessed the closure of EJA classes. In order to continue their studies, they had to enroll in one of the four nucleus schools located in the central area of the urban zone in both municipalities. However, despite their efforts to overcome access challenges, they ended up abandoning these schools. These individuals agreed to report how the previously mentioned challenges were significant in their decision to drop out of school. As a result, we considered that each student experienced a specific reality, and the difficulties they faced were determining factors in their decisions. By cross-referencing theoretical data with the provided responses, we were able to ascertain that nucleation in EJA, combined with other problems, contributed to an increase in the school dropout rate, resulting in a decrease in educational attainment in the municipalities in question. As a consequence of this process, the economically disadvantaged population became even more vulnerable in the job market.

Keywords: EJA; school nucleation; Geography of Education.

RESUMEN

En este estudio, nuestro objetivo fue analizar las implicaciones del proceso de nucleación escolar en Mamanguape y Cuité de Mamanguape para los estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), dentro del campo de la Geografía de la Educación. Para ello, realizamos una investigación de naturaleza cuali-cuantitativa, abordando históricamente las políticas públicas relacionadas con EJA. Además, exploramos el debate sobre la Geografía de la Educación, lo cual otorgó un sentido relevante a nuestro trabajo, dado que abordamos un estudio geográfico sobre un tema educativo. A partir de este campo de conocimiento, investigamos el proceso de nucleación, entendido como un reflejo de la doctrina neoliberal del capitalismo, en los mencionados municipios. Analizamos las justificaciones presentadas por los gobiernos municipales que llevaron a la implementación del cierre de aulas de EJA y la provisión de transporte escolar para llevar a los estudiantes a la nueva escuela (núcleo). A continuación, identificamos tres desafíos comunes que enfrentan los estudiantes de EJA al estudiar en escuelas núcleo, y buscamos relacionarlos con nuestra área de investigación, basándonos en referencias teóricas. Estos desafíos incluyen: el aumento del tiempo dedicado a ir y volver de la escuela núcleo en comparación con el tiempo necesario para estudiar en su propia comunidad; el temor a la violencia al tener que desplazarse a una escuela lejana diferente a la que estaban acostumbrados anteriormente; y, por último, las dificultades de acceso a estas escuelas núcleo, especialmente relacionadas con las condiciones de las carreteras y el transporte escolar. Utilizamos un cuestionario respondido por ocho participantes que cumplieron con los criterios de investigación, seleccionados después de analizar diversos datos relacionados con la deserción en la EJA entre 2015 y 2019, es decir, antes de la pandemia de COVID-19 en Brasil. Los participantes de la investigación eran residentes de uno de los dos municipios en cuestión, siendo cuatro de la zona rural de Cuité de Mamanguape y cuatro de la periferia urbana de Mamanguape. Estas localidades presenciaron el cierre de las clases de EJA. Para continuar sus estudios, tuvieron que inscribirse en una de las cuatro escuelas núcleo ubicadas en la zona central de la zona urbana en ambos municipios. Sin embargo, a pesar de sus esfuerzos por superar los desafíos de acceso, terminaron abandonando estas escuelas. Estas personas accedieron a relatar cómo los desafíos mencionados anteriormente fueron significativos en su decisión de abandonar la escuela. Como resultado, consideramos que cada estudiante experimentó una realidad específica y que las dificultades que enfrentaron fueron determinantes en sus decisiones. Al cruzar los datos teóricos con las respuestas proporcionadas, pudimos constatar que la nucleación en la EJA, junto con otros problemas, contribuyó al aumento de la tasa de abandono escolar, lo que resultó en una reducción en los índices de escolaridad en los municipios en cuestión. Como consecuencia de este proceso, la población económicamente más desfavorecida se volvió aún más vulnerable en el mercado laboral.

Palabras clave: EJA; nucleación escolar; Geografía de la educación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICOS

Gráfico 01	Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos, por local de residência e sexo – Brasil	64
Gráfico 02	Taxas de Rendimento da EJA (Escola Luiz Joaquim – CME)	104
Gráfico 03	Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Luiz Joaquim – CME)	106
Gráfico 04	Taxas de Rendimento da EJA (Escola Cléa Bezerra – MME)	107
Gráfico 05	Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Cléa Bezerra – MME)	108
Gráfico 06	Taxas de Rendimento da EJA (Escola Iracema Soares – MME)	109
Gráfico 07	Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Iracema Soares – MME)	110
Gráfico 08	Taxas de Rendimento da EJA (Escola Ana Cavalcante – MME)	111
Gráfico 09	Médias pluviométricas registradas em Mamanguape – PB	125
Gráfico 10	Médias pluviométricas registradas em Cuité de Mamanguape – PB	125

MAPAS

Mapa 01	Localização dos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape	27
Mapa 02	Escolas que fecharam apenas suas turmas de EJA e escola com turma de EJA em funcionamento em Cuité de Mamanguape	101
Mapa 03	Escolas que ofereciam o ensino regular fechadas, escolas que fecharam apenas suas turmas de EJA e escolas com turmas de EJA em funcionamento em Mamanguape	103
Mapa 04	As áreas de moradias dos participantes da pesquisa	114
Mapa 05	Rede hidrográfica, relevo e estradas de acesso às Escolas com turmas da EJA em funcionamento (Cuité de Mamanguape)	127
Mapa 06	Rede hidrográfica, relevo e estradas de acesso às Escolas com turmas da EJA em funcionamento (Mamanguape)	129

QUADROS

Quadro 01	Direitos constitucionais relacionados à EJA	44
Quadro 02	Índices de Desenvolvimento Humano Municipal de Cuité de Mamanguape e Mamanguape e o Ranking em relação à Paraíba (2010)	99
Quadro 03	Faixas de Desenvolvimento Humano	99
Quadro 04	População com 15 anos ou mais que nunca frequentou creche ou escola em relação aos residentes nos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape e aos que frequentavam a EJA, em 2010	100
Quadro 05	Taxas de Abandono na EJA, nas escolas-núcleos, no período de 2015 a 2019	111
Quadro 06	Perfil dos oito participantes da pesquisa	115

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

GIS	Sistema de Informação Geográfica
BA	Bahia
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
CCTA/UFPB	Centro de Comunicação, Turismo e Arte da UFPB
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CHRIS	Christopher
CME	Cuité de Mamanguape
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica
CSI (Atual CSDI)	Coordenação de Sistematização e Divulgação da Informação
DCNEJA	Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA
DEED	Diretoria de Estatísticas Educacionais
DLEM	Departamento de Línguas Estrangeiras Modernas
EDUCAR	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EGAL	Encontro de Geógrafos da América Latina
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes do Ensino Superior
ENEM	Exame Nacional do ensino médio
ESRI	Environmental Systems Research Institute
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Modelo Digital de Elevação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MME	Mamanguape
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização

MPPI	Ministério Público do Piauí
ONU	Organização das Nações Unidas
PCNEJA	Parâmetros Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos
PEA	Programa Escola Ativa
PMBJL	Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa (Bahia)
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPGAU	Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo
PPGG	Programa de Pós-Graduação em Geografia
RM	Região Metropolitana
RMVMME	Região Metropolitana do Vale do Mamanguape
RS	Rio Grande do Sul
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SE	Sergipe
SEEC	Diretoria de Informações e Estatísticas Educacionais
SIRGAS	Sistema de Referência Geocêntrico para a América
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFCG	Universidade Federal de Campina Grande
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
VANT	Veículo Aéreo Não-Tripulado

SUMÁRIO

1	A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE	13
1.1	Apresentando o tema e o problema da nossa pesquisa	14
1.2	A tese e os objetivos da pesquisa	20
1.3	A metodologia empregada na elaboração deste trabalho	25
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E RETROCESSOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA	34
2.1	Processos de desenvolvimento da EJA no Brasil	35
2.2	A Institucionalização da EJA	40
2.3	Desafios da EJA na Educação brasileira	52
3	PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE ESTUDO PARA A ANÁLISE DA EJA	59
3.1	A Pesquisa Educacional na Geografia	59
3.2	A Geografia da Educação como campo de pesquisa	65
3.3	Discutindo a EJA na Geografia da Educação	80
4	REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXOS DESSA POLÍTICA EM CUITÉ DE MAMANGUAPE E MAMANGUAPE	84
4.1	Processos de nucleação escolar no Brasil	84
4.2	Nucleação e fechamento de classes de EJA	95
4.3	Nucleação e fechamento de classes de EJA em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB	98
5	DESAFIOS DOS ESTUDANTES DA EJA: OS DILEMAS DIANTE DA REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DESSA MODALIDADE DE ENSINO	113
5.1	O tempo do percurso casa-escola e o impacto do/no trabalho	117

5.2	Desafio da nova relação trajetória-segurança	120
5.3	A precariedade ao acesso e à permanência	122
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	132
	REFERÊNCIAS	137
	APÊNDICES	151
	Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	150
	Apêndice B: Questionário	154
	ANEXOS	157
	Anexo A: Lei Complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013 – autoria: Deputada Léa Toscano	158

CAPÍTULO 1 - A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INTRODUÇÃO AO DEBATE

Desde que iniciamos nossa trajetória acadêmica no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, os desafios na locomoção para a universidade foram ficando cada vez mais evidentes. A maioria dos estudantes precisava viajar uma hora ou mais no transporte escolar, ao passo que muitos trabalhavam e corriam para não perder a hora. Essa dinâmica nos chamava a atenção, e o que mais nos estimulava, era que alguns dos meus colegas tinham que viajar de vários municípios mais distantes, todos os dias, inclusive do estado do Rio Grande do Norte. Os professores se mostraram uma fonte de apoio ao incentivarem os estudantes a não desistirem.

E essa profissão foi cada vez mais nos chamando a atenção, como forma de poder ajudar as pessoas a atingirem seus objetivos. Assim, no segundo ano do curso, recebemos uma proposta para substituir um professor de Geografia numa escola de pequeno município próximo da cidade onde eu residia – a qual foi aceita, apesar da ansiedade. Assim, passamos os três anos e meio restantes do curso conciliando as aulas na universidade à noite e na escola onde passamos a lecionar à tarde.

E, isso era muito proveitoso, pois nossos professores das disciplinas pedagógicas sempre davam sugestões sobre quais eram as melhores metodologias de ensino e sobre como lidar com os estudantes para ajudá-los no processo escolar. Hoje podemos ter a alegria de ver que alguns daqueles nossos ex-alunos buscaram fazer da Geografia a sua carreira. Alguns já concluíram a pós-graduação em Geografia na UFPB.

Compreendemos que não foi fácil para eles. Muitos estudantes tinham que vir das áreas rurais para chegar à escola, que ficava na cidade. Além disso, esse fluxo de estudantes vindos das áreas rurais era interrompido quando as estradas rurais estavam danificadas pelas chuvas.

Assim, esses desafios também nos inspiraram. O fato de podermos acompanhar várias trajetórias de estudantes que vinham das áreas rurais, e de vivenciar nossa própria trajetória de viajar para lecionar à tarde e viajar no final da tarde, poucos minutos após chegar em casa, para concluir os últimos três anos da universidade, nos fez pensar nos esforços da vida estudantil em busca de melhores condições. Vimos que esse trabalho trazia satisfação. Era o que queríamos continuar fazendo: lecionar Geografia.

Partindo dessa nossa vivência, neste capítulo introdutório objetivamos apresentar os aspectos fundamentais do nosso trabalho, dentre eles o tema e o problema, a delimitação da tese

com seus objetivos e justificativas, bem como a metodologia que empregamos para o desenvolvimento da pesquisa e análise das questões propostas.

1.1 O tema e o problema da nossa pesquisa

De início, lembramos que a Educação de Jovens e Adultos – EJA – foi estabelecida, como modalidade da educação básica, na última Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, em 1996. Ou seja, ocorreu como uma resposta à crescente demanda de pessoas que estavam fora da sala de aula por algum tempo, com o intuito de melhorar os índices educacionais do Brasil e como forma de tentar ensinar de forma significativa, valorizando os conhecimentos adquiridos nesse período fora da sala de aula (BRASIL, 1996).

Os estudos mais recentes indicam algumas tendências, tais quais: abordar políticas educacionais relativas à EJA, como os documentos que orientam seu currículo, (MAURÍCIO, 2020); discutir sobre políticas de inclusão, devido ao retorno desses estudantes às escolas, após algum tempo fora dela (BORBA, 2020) ou analisar as situações de vulnerabilidade que os estudantes dessa modalidade se encontram, tendo em vista que o “grande desafio dessa modalidade é não excluir essas pessoas mais uma vez e não imputar a elas um fracasso que pertence ao próprio sistema de ensino” (DIAS, DIAS e SASAKI, 2020).

Essas discussões atuais, são frutos de avanços nas pesquisas ao longo de um processo histórico, haja vista que, a EJA tem sido discutida desde o início da industrialização brasileira, ainda na década de 1930. Daí, a criação de políticas públicas e órgãos, como o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), coincidir com a fase do desenvolvimento industrial do Brasil, quando seriam necessários trabalhadores capacitados, que soubessem ler e escrever, para atuar nas diversas atividades laborais do mercado de trabalho emergente (STRELHOW, 2010).

Seguindo essa mesma linha de pensamento, hoje em dia, a EJA tem como um dos fundamentos a compensação educacional para aqueles que deixaram de estudar devido ao trabalho ou a outros motivos, a fim de que possam se preparar para continuar ou ingressar no mercado de trabalho (SANTOS, 2008). Essa perspectiva histórica da educação para o trabalho tem revelado que geralmente os que não obtêm certo grau de escolarização na idade adequada, ou depois, como compensação, podem enfrentar mais dificuldades para encontrar emprego com uma renda que supra as necessidades de sua família. E hoje, é possível realizarmos análises mais próximas dessa realidade, devido ao número de informações socioeconômicas disponíveis sobre a população brasileira.

Nesse sentido, o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é hoje utilizado para apontar o grau de pobreza ou riqueza de um país, ou seja, é “uma medida média das conquistas de desenvolvimento humano básico em um país” (PNUD, 2017). Esse índice mede, entre outros dados, o fator educação. Cabe ressaltar que as taxas de alfabetização, analfabetismo e graus de escolaridade revelam deficiências e/ou eficiências em investimentos educacionais. E como o Brasil é um país rico, do ponto de vista da produção e concentração de renda, mas considerado emergente, ou em vias de desenvolvimento, percebemos um aumento da desigualdade e baixos níveis nas taxas de escolaridade ao analisarmos esses indicadores do país, que precisam ser repensados no sentido de desenvolver políticas públicas na solução desse problema.

Ao visar contribuir com subsídios informacionais frente aos desafios educacionais historicamente enfrentados pelos estudantes e pesquisadores brasileiros, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) tem realizado, ao longo da história recente do país, sistemáticas coletas de dados sobre a educação no Brasil, as quais são utilizadas como base para a elaboração de planos e políticas públicas e por pesquisadores de um modo em geral (SINOPSE ESTATÍSTICA DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2018).

Por outro lado, para alguns autores, os dados coletados e utilizados para elaborar as políticas públicas educacionais instituídas em nível nacional, às vezes, podem receber intervenções de gestores estaduais ou municipais, o que resulta numa variedade de ações político-pedagógicas entre um município e outro (TAYLOR, REES e DAVIES, 2013). Isso ocorre mais visivelmente quando há uma regionalização, como, por exemplo, na formação de uma região metropolitana (MIRANDA, MEDEIROS e SILVA, 2017).

Nesse caso, a gestão educacional de um município, ou estado, pode ser moldada por padrões tradicionais. Essa relação foi notada na nossa área de estudo: dois dos municípios¹ da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape – RMVMME², que foi criada pela Lei Complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013. Essa região é composta por Mamanguape, município sede, no qual processos emancipatórios resultaram em oito novos municípios em décadas recentes, e que passaram a compor essa região, sendo eles, com as respectivas datas de emancipação: Itapororoca (1961), Jacaraú (1961), Baía da Traição (1962), Mataraca (1963), Cuité de Mamanguape (1994), Curral de Cima (1994), Marcação (1994) e Pedro Régis (1994).

¹ Sendo eles: a sede, Mamanguape, e Cuité de Mamanguape – escolha esta que será explicada adiante.

² Como forma de tornar o texto mais sucinto, a partir de agora utilizaremos a sigla RMVMME para nos referirmos à Região Metropolitana do Vale do Mamanguape.

Historicamente, Mamanguape, cujo território abrangia toda a atual microrregião Litoral Norte Paraibano³, manteve-se com um território de 1.960 quilômetros quadrados desde sua fundação, quando deixou de ser vila e passou a ser município, em 1855 (ANDRADE e VASCONCELOS, 2005). Em 1956, ocorreram as primeiras emancipações de seus distritos, reduzindo seu território aos atuais 340 quilômetros quadrados. Em virtude disso, os moradores desses municípios continuam tendo algumas características socioeconômicas em comum, especialmente no que tange à predominância da economia agrária, com a cana-de-açúcar, o abacaxi e a agricultura familiar. Além disso, alguns também enfrentam problemas semelhantes no campo educacional (FARIAS, 2013; SILVA, 2020).

A Educação de Jovens e Adultos - EJA, apresentada como direito humano na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, exige novos mapeamentos que demonstrem e localizem os problemas educacionais, e que venham a provocar compreensão e reflexões sobre as políticas públicas nesse âmbito, de modo a possibilitar uma discussão mais profunda sobre a realidade dessa modalidade de ensino, já que essa tem sido pouco discutida no Brasil (BRASIL, 2017) e, em especial, pela Geografia Escolar.

Vale ressaltar, para essa finalidade, que os estudos de espacialização de fenômenos, característicos da Geografia, vêm ganhando ainda mais espaço, pois têm buscado discutir eventos que antes não eram tão amplamente abordados e analisados por essa Ciência. Hoje, temos áreas de estudos que se aprofundam em aspectos específicos das relações humanas com o ambiente, não mais numa visão regionalista, mas numa conexão com a realidade mundial. Sobre isso, há alguns anos, diversos estudos geográficos são realizados sobre os aspectos educacionais pelo mundo, o que tem promovido a consolidação de mais um campo de estudos: a Geografia da Educação.

A Geografia da Educação utiliza a Cartografia, as Geotecnologias e os dados estatísticos como instrumentos para subsidiar a análise geográfica referente a temas educacionais, além de uma relação direta com as análises de outras áreas do conhecimento como a Sociologia, a Arquitetura, as análises urbanas, a estatística, entre outras. A respeito disso, diversos trabalhos importantes já foram publicados no exterior e nos serviram de referência, tais como A Geografia da Educação nas comunidades de Winnetka e Bridgeport da Região Metropolitana de Chicago

³ Relação dos 10 municípios emancipados de Mamanguape, com o ano do desmembramento e as respectivas áreas territoriais: Rio Tinto – 1956 (465,666 km²); Itapororoca – 1961 (146,067 km²); Jacaraú – 1961 (253,033 km²); Baía da Traição – 1962 (102,242 km²); Mataraca – 1963 (184,188 km²); Capim – 1994 (78,786 km²); Curral de Cima – 1994 (85,096 km²); Cuité de Mamanguape – 1994 (108,448 km²); Pedro Régis – 1994 (73,560 km²); Marcação – 1994 (1123,262 km²). Fonte: IBGE – Cidades.

(PHILBRICK, 1949, tradução nossa)⁴, A Geografia da Educação e o Planejamento Educacional (RYBA, 1971, tradução nossa)⁵ e a tese de doutoramento: Em defesa de uma Geografia da Educação (BROCK, 1992, tradução nossa)⁶. E, aqui no Brasil, uma das primeiras obras a tratar desse tema foi o *Atlas da Educação* (WILLADINO, 1980). Esse trabalho resultou da pesquisa que apresentou as diferenças nas taxas de escolarização, por estados, e que embasou “a construção das micro e mesorregiões a partir de 1991”, trazendo uma relevante contribuição (KULESZA, 2013, p. 486).

Após duas décadas do *Atlas da Educação*, uma outra importante obra publicada pelo INEP/MEC no ano de 2000 foi *Geografia da Educação no Brasil*, que trouxe indicadores de redução da taxa de analfabetismo e concluiu que “de 1980 a 1996, o analfabetismo na população com 15 anos ou mais de idade caiu 10,5 pontos percentuais. A proporção de analfabetos passou de 25,4% em 1980, para 14,9% em 1996.” (SEEC/INEP/MEC, 2000, p.32). Na época, a apresentação dos dados era feita basicamente por dados estatísticos, sem referência de localização. Desse modo, não se utilizavam os mapas e nem se georreferenciavam os dados. Porém, o uso desses meios foi reconhecido nos anos que se seguiram.

E, em consequência dos esforços iniciais, algumas pesquisas relevantes na Geografia da Educação passaram a ser publicadas nos últimos dez anos na Inglaterra, em especial na Universidade de Oxford, por Christopher Taylor⁷, tendo como exemplo: Para uma Geografia da Educação (TAYLOR, 2009, tradução nossa)⁸. Com isso, mais informações passaram a figurar nessa área da Geografia, com destaque para os mapas educacionais. E, por causa disso, Chris Taylor considera a Geografia da Educação como uma subdisciplina da Geografia, e afirma que o número de pesquisadores que trabalham com a Geografia da Educação é pequeno. Esse autor trata da Geografia da Educação como uma área de estudo que produz pesquisas de fundamental importância para a Educação na Inglaterra.

Para evidenciar a importância da Geografia nos estudos educacionais, identificamos outras pesquisas que foram realizadas recentemente por: HATO (2010); TAYLOR, REES e DAVIES (2013), KULESZA (2013); McCREARY, BASU e GODLEWSKA (2013) e BROCK (2013 e 2016). Contudo, obviamente, ainda são escassos diante da complexa realidade educacional no que se refere à EJA.

⁴ The Geography of Education in the Winnetka and Bridgeport Communities of Metropolitan Chicago (PHILBRICK, 1949).

⁵ The Geography of Education and Educational Planning, (RYBA, 1971)

⁶ The Case for the Geography of Education (BROCK, 1992).

⁷ O autor geralmente se identifica como Chris Taylor em seus trabalhos.

⁸ Toward to a Geography of Education (TAYLOR, 2009).

Apenas dois pesquisadores, em especial, se destacam nesse sentido. Emílio Reguera e Ênio Santos, pois, eles têm trabalhado juntos com essa perspectiva e apresentaram uma análise espacial realizada a partir da Geografia da Educação na Educação de Jovens e Adultos, na cidade do Rio de Janeiro - RJ⁹, demonstrando como é possível utilizar dados estatísticos, cartografia e análises da espacialização de fenômenos sociais para investigações educacionais (REGUERA e SERRA, 2022).

Entretanto, ao buscarmos mais referências sobre o tema, pudemos perceber que são raros os trabalhos realizados por meio da Geografia da Educação. Todavia, a importância deles está associada à visibilidade dos fenômenos educacionais, que podem ser mais facilmente compreendidos, resultando em possíveis tomadas de decisões por parte das autoridades.

Por meio de análises preliminares de dados, pudemos perceber que a oferta da EJA nos municípios de Cuité de Mamanguape e de Mamanguape, e em toda a RMVMME, se expandiu logo após a sua institucionalização como modalidade de ensino. O que conseguimos identificar, como questão central, porém, é que no período mais recente começou a ocorrer um processo de nucleação de escolas, reflexo do que já vinha ocorrendo em todo o Brasil, como apontam Calinca Pergher (2014) e Eduardo Pastorio (2015).

Esse fenômeno fez com que muitas escolas, tanto rurais quanto urbanas, fechassem as portas e os transportes escolares fossem utilizados para levar e trazer os estudantes para uma escola-núcleo, localizada na área urbana, na sede do município. Tendo visto que a Geografia tem elementos que contribuem para uma análise mais incisiva dessa realidade educacional, pois trata dos fenômenos que se desenvolvem no espaço, discorreremos sobre o fenômeno da nucleação escolar sob a perspectiva da Geografia da Educação.

Em virtude da lacuna encontrada acerca da nucleação escolar na modalidade de ensino EJA, buscamos os subsídios na Geografia da Educação para realizarmos esse trabalho de pesquisa. E foi por esse campo de estudos da Geografia que refletimos sobre os diversos desafios enfrentados pelas pessoas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem na EJA.

Para iniciar os debates acerca da temática que iremos trabalhar, tomamos como referência inicial a grande evasão que há nas escolas que oferecem EJA em todo Brasil. Esse fato nos chamou atenção, pois, em muitas escolas o ano letivo já se inicia com a ausência de estudantes matriculados, que não comparecem logo nos primeiros dias de aula, número que vai continuamente aumentando ao decorrer do ano. No final do ano, vê-se uma grande divergência

⁹ Trabalho apresentado no Encontro de Geógrafos da América Latina – EGAL, em 2018.

entre o número de alunos matriculados e os que concluíram suas atividades no final do período letivo (FARIA, 2013; SANTOS, SILVA e SILVA, 2014; CASSAMALI, 2016).

Na atual fase do capitalismo, em plena reestruturação produtiva, o neoliberalismo embasa nova dinâmica para a Educação, tendo em vista a instalação e desinstalação de escolas, produzindo uma nova configuração de suas áreas de abrangência (PERGHER, 2014). Esse é um dos motivos que fizeram com que a Geografia esteja sendo utilizada como uma importante ferramenta de análise socioespacial no campo educacional.

É diante desses desafios que começam a surgir novos estudos sobre a Geografia da Educação no Brasil. Pois, apesar de trazer visibilidade sobre situações educacionais, essa abordagem tem sido uma reflexão relativamente nova no âmbito da Geografia nas universidades brasileiras. Assim, encontramos poucos estudos elaborados a partir dessa perspectiva (TAYLOR, 2009; HATO, 2010; KULESZA, 2013; BROCK, 2013, 2016; SERRA e GOMES, 2019).

Além disso, partindo da necessidade de analisar fenômenos educacionais que se desenvolvem espacialmente, escolhemos construir nosso trabalho a partir do seguinte objeto de estudo: a nucleação de escolas da EJA e os consequentes obstáculos enfrentados pelos estudantes dessa modalidade de ensino que, por serem trabalhadores, só têm livre o turno da noite para estudar, nos municípios de Mamanguape e de Cuité de Mamanguape. Para nossas análises, destacamos três obstáculos: o tempo gasto no percurso entre a casa e a escola nucleada; os perigos a que estão submetidos ao ficar nas estradas esperando os transportes estudantis para levá-los às escolas e a precariedade das estradas rurais¹⁰, em especial nos períodos chuvosos, que fazem com que algumas comunidades fiquem vários dias isoladas e os alunos fiquem impossibilitados de assistir aulas. Ressaltando que, em alguns casos, os transportes também são precários.

Salientamos que, no que tange aos estudos voltados para o tema da Geografia da Educação de Jovens e Adultos, esses são praticamente inexistentes, destacando-se até o momento apenas o trabalho de Reguera e Serra (2022), conforme já apresentamos. Quando se trata dessa perspectiva dentro da área delimitada para nossa pesquisa, a falta de análise indica o ineditismo do nosso trabalho.

¹⁰ De acordo com o IBGE, no último Censo (2010), cinco dos nove municípios da RMVMME apresentavam uma população rural superior à urbana: Baía da Traição, 62%; Cuité de Mamanguape, 67%; Curral de Cima, 91%; Marcação, 63%; Pedro Régis, 63%. Os outros quatro municípios apresentavam menos população rural, ainda que significativa: Itapororoca, 37%; Jacaraú, 47%; Mamanguape, 20% e Mataraca, 12%.

Nessa perspectiva, é notório que a Geografia da Educação é relevante para a sociedade, pois, pode auxiliar no planejamento de ações políticas e pedagógicas, assim como subsidiar pesquisadores das diversas áreas do conhecimento que vêm discutindo a educação no Brasil.

Essa área de pesquisa poderá contribuir para a leitura, a interpretação e análises de dados, localização dos mesmos e fazer proposições no sentido de contribuir para adequar as políticas públicas voltadas para a educação, quer seja de Jovens e Adultos, quer seja de outras modalidades de ensino.

No que diz respeito ao posicionamento restritivo das políticas públicas educacionais mais recentes, o que nos chamou atenção foi o processo de nucleação de escolas, tanto rurais quanto urbanas. Isso nos levou à seguinte indagação-problema: Quais desafios os estudantes da EJA, de Mamanguape e Cuité de Mamanguape, têm enfrentado devido ao processo de nucleação de suas escolas?

Esse questionamento é feito a partir de uma reflexão do que ocorre em um âmbito maior. Pois, muitas escolas que ofereciam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos têm sido fechadas nos últimos anos no Brasil como um todo (PERGHER, 2014; PASTORIO, 2015) e, conforme conseguimos constatar, nos dois municípios em tela, isso ocorre devido à nucleação escolar. Esse processo tem dificultado de forma sistemática o acesso à escola para aqueles que vivem no campo ou nas periferias das cidades estudadas nesta pesquisa, pois trata-se, em geral, de agricultores que vivem do trabalho no campo.

Portanto, foi sobre esse processo específico que nos debruçamos ao realizarmos este trabalho e, a partir dele, construímos a nossa tese, qual seja: a nucleação de escolas de Educação de Jovens e Adultos, nos municípios de Cuité de Mamanguape e de Mamanguape, desencadeou problemas significativos que têm dificultado o acesso dos estudantes¹¹ mais vulneráveis a essa modalidade de ensino e, conseqüentemente, contribuiu para o aumento da evasão escolar, reduzindo os índices de escolaridade dos municípios em questão e tornando a população mais pobre ainda mais vulnerável em relação ao mercado de trabalho.

1.2 A tese e os objetivos da pesquisa

O processo de nucleação de escolas de Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Cuité de Mamanguape e de Mamanguape é uma expressão da política neoliberal de contenção de despesas (PERGHER, 2014). Ações dessa natureza envolvem o controle mínimo

¹¹ Um dos aspectos dos trabalhadores rurais é que eles trabalham durante o dia, e à noite chegam à escola cansados. A maioria trabalha no campo e habita nas periferias das cidades.

do Estado em relação à economia. Isso inclui a redução de despesas com os setores sociais, pois entendendo-o como despesa e não como investimento.

Nesse conjunto, as privatizações, a diminuição de gastos públicos e o incentivo à qualificação essencial para o trabalho, passam a responder bem à doutrina econômica do neoliberalismo. De uma forma geral, essas ações são planejadas e aplicadas a todos os setores da administração pública, o que não poderia deixar de ocorrer no âmbito educacional, tendo em vista a necessidade de formação para o novo mundo do trabalho, precarizado, flexível, entre outras características que estão sendo implantadas no país como um todo.

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos. (BASSO e BEZERRA NETO, 2014 p. 07).

Nesse sentido, a nucleação surge no encontro entre a formação mínima e a redução das despesas públicas na Educação, que consiste no fechamento de escolas menores (ou que tenham poucos estudantes matriculados), tanto rurais quanto urbanas, visando à concentração dos estudantes em escolas estrategicamente localizadas nas cidades. Esse fenômeno também acontece em escolas rurais, principalmente devido aos cortes no orçamento da Educação.

Porém, esse processo vem desencadeando problemas significativos em relação ao acesso dos estudantes dessa modalidade de ensino, principalmente por serem muito pobres, estarem cansados do trabalho diário e dependerem de recursos municipais, estaduais e federais. Além disso, outro problema é a disponibilidade e restrição dos horários em que os transportes passam nas áreas de moradia para levar os alunos para as escolas, o que acaba exigindo dos estudantes trabalhadores (desde remunerados a do lar¹²) estejam muito cedo – tendo em vista seus horários laborais, ainda à tarde, a postos para a ida à escola que funciona à noite, além de retornarem muito tarde para suas casas.

Outra dificuldade enfrentada pelos estudantes, é o medo de sofrer violência durante o percurso de suas casas até os pontos de ônibus¹³, bem como, durante o caminho para as escolas nucleadas, devido às estradas, por onde os transportes fazem o trajeto, serem palcos de assaltos.

¹² Alguns jovens não exercem atividades remuneradas, mas também podem ser afetados nesse processo, especialmente aqueles que cuidam de casa e/ou de filhos, pais/avôs idosos.

¹³ Em alguns municípios brasileiros, usam-se também barcos, bicicletas, carros ou vans.

Além do mais, as condições das vias rurais nos períodos de chuvas têm sido um obstáculo às aulas regulares, visto que, os estudantes acabam passando dias sem acesso às escolas, situação que se torna desgastante para os alunos.

Em decorrência desse processo de nucleação, o transporte escolar é o único meio que esses alunos encontram para ter acesso à escolarização, enfrentando o desgaste físico, estrada em condição de tráfego péssimo, onde representa uma exaustiva jornada, entre outras questões (BARBOSA e BOMFIM, 2019, p. 103).

Nesse sentido, Calinca Pergher (2014) traz algumas constatações que resumem os problemas encontrados em relação aos transportes escolares:

Condições íngremes de estradas, pontes e enchentes que afetam o transporte escolar (Floriano Peixoto), ou o individualismo dos pais ao desejarem que seus filhos sejam pegos praticamente em casa; as disputas entre escolas por alunos (Getúlio Vargas) e até a preocupação com o que tem sido contabilizado como gasto em MDE; como o transporte escolar tem sido utilizado para além do que seria ‘escolar’, e os motoristas terem privilégios mediante redução de carga horária (PERGHER, 2014, p. 200-201).

Esses argumentos citados corroboram para nossa tese de que a nucleação na EJA, que se soma a outros problemas, contribui para o aumento do abandono escolar¹⁴, reduzindo, conseqüentemente, os índices de escolaridade dos municípios em questão. E, como consequência disso, torna a população mais pobre ainda mais vulnerável em relação ao mercado de trabalho.

Tendo como fundamento esses argumentos, estabelecemos, como objetivo geral para este trabalho de pesquisa, analisar as consequências do processo de nucleação escolar, ocorrido em Mamanguape e em Cuité de Mamanguape, para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir do campo da Geografia da Educação.

Em relação aos objetivos específicos, elaboramos os mesmos na perspectiva de atingirmos o objetivo geral e, por isso, consideramos que seriam necessários quatro deles, desde os com foco nas fontes bibliográficas e documentais, aos que necessitam de atividades metodológicas de campo, conforme discutiremos sobre eles a seguir.

O primeiro objetivo específico é tratado no capítulo dois, no qual consideramos relevante abordar historicamente as políticas de Educação de Jovens e Adultos – EJA,

¹⁴ Apesar de haver divergências sobre os conceitos de abandono e evasão, neste trabalho adotaremos o que está expresso pelo INEP: “O conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema” (BRASIL, 2023).

focalizando a Geografia, enquanto uma disciplina que compõe os currículos dessa modalidade de ensino. Especificamente, esse objetivo nos trouxe o desafio de revermos o que já havíamos escrito sobre a trajetória da EJA no Brasil. Porém, tomando cuidado para não sermos repetitivos, buscamos novas fontes e uma abordagem pela qual focalizássemos na inserção da Geografia Escolar nessa modalidade.

É seguindo essa mesma perspectiva metodológica deste capítulo introdutório, que trazemos as etapas subsequentes, as quais nos deram suporte para a realização deste trabalho. Desse modo, achamos importante expor uma breve consideração na qual apresentamos uma linha de raciocínio que vai percorrer os objetivos específicos que nos conduzem à defesa desta tese.

Nessa perspectiva, como segundo objetivo específico desta pesquisa, entendemos como necessário trazer uma discussão acerca da Geografia da Educação, e de como essa poderá trazer contribuições para as análises acerca da Educação de Jovens e Adultos (REGUERA e SERRA, 2022). Essa área de estudo trouxe um importante sentido ao nosso trabalho, pois se refere a estudos geográficos de temas educacionais. Isso também nos possibilitará discutir a espacialização da Educação no Brasil, em especial da EJA, focalizando a inserção da disciplina escolar Geografia nessa modalidade de ensino. Essa discussão é feita no capítulo três.

Em seguida, no capítulo quatro deste texto, tratamos do terceiro objetivo específico, o qual visava a caracterizar o processo de nucleação escolar no Brasil e como esse vem ocorrendo nos dois municípios já citados da RMVMME, com o intuito de aprofundar o conhecimento sobre esse processo, tendo em vista que o mesmo refez os contornos da espacialidade da EJA nesta região. Neste momento, traremos a discussão sobre a criação recente dessa região, pois Miranda, Medeiros e Silva (2015) discutem acerca das incumbências oriundas da implementação dessa região, refletindo sobre as contradições e inconsistências entre institucionalidades e o planejamento territorial, como ocorre na educação.

Devido a essa espacialização, o número de escolas onde há a disponibilidade de vagas na modalidade EJA, tem sido centralizado em alguns municípios (PERGHER, 2014; PASTORIO, 2015), pois, o número de oferta de vagas para EJA vem sendo disponibilizado para poucas escolas-núcleos.

Por fim, nosso quarto e último objetivo específico foi: investigar e compreender os desafios dos estudantes da EJA para terem acesso às escolas diante do processo de nucleação que vem ocorrendo nos últimos anos em Cuité de Mamanguape e em Mamanguape. Essa discussão foi está posta no capítulo cinco deste trabalho. Nele, fizemos a análise dos

questionários acerca dos desafios enfrentados por aqueles que eram estudantes, mas que não permaneceram na Escola na modalidade EJA após a nucleação escolar.

Na perspectiva da Geografia da Educação, vemos que é possível utilizar a abordagem feita em dois municípios da RMVMME em outras regiões, tendo em vista que essa análise envolve dados acessíveis por meio de pesquisas em documentos, sites oficiais e em questionamentos às pessoas envolvidas, como explicaremos mais adiante, no próximo subtópico.

Além disso, partindo dos objetivos apresentados, trazemos à atenção os motivos que nos levaram a trabalhar com o contexto atual de oferta e demanda por EJA nesses municípios da Paraíba, principalmente porque se apresentam como centrais para nossa atuação como professor da rede pública nos mesmos. Assim, destacamos: como professor de Geografia e pesquisador, consideramos esse estudo de grande relevância, já que o mesmo poderá contribuir para a constituição de um novo subcampo de estudo e de pesquisa, ou seja, a Geografia da Educação; este poderá ajudar a entender a realidade da EJA em outros municípios da Paraíba, além de servir de estímulo a outros pesquisadores realizarem investigações visando à compreensão de diferentes realidades educacionais em outros estados brasileiros.

Além disso, esse trabalho deu continuidade aos estudos que já vínhamos realizando na área de Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista termos defendido a dissertação de mestrado, intitulada: *A Geografia na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em Mamanguape: percurso histórico e práticas atuais*, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFPB (QUINTÃO, 2011).

Nosso trabalho com a Educação de Jovens e Adultos começou em 2003, ano de ingresso como professor de Geografia nos municípios de Mamanguape e Cuité de Mamanguape, e seguiu, incluindo a pesquisa de mestrado entre 2009 e 2011, até 2016. A partir daí, e com a redução gradativa das turmas de EJA, muitos professores foram remanejados para o ensino na modalidade regular, como no nosso caso.

Acreditamos que a Geografia da Educação poderá contribuir, do ponto de vista teórico-metodológico, para entendermos as políticas educacionais voltadas para a EJA nos municípios em questão, bem como, em outros municípios que possam ser analisados em pesquisas posteriores.

Diante disso, nosso foco é compreender tal fenômeno a partir das relações espaciais, relacionadas à oferta de educação para as classes de EJA, podendo também expor essa realidade de forma a possibilitar melhores análises sobre o tema. Nesse sentido, o próximo subtópico mostrará os caminhos metodológicos pelos quais empreendemos essa investigação.

1.3 A metodologia empregada na elaboração deste trabalho

A definição de uma metodologia visa ao cumprimento dos objetivos propostos e representa o caminho que nos leva ao desenvolvimento da pesquisa de forma didática. Nesse sentido, entre as abordagens metodológicas, optamos pela abordagem de cunho quali-quantitativo para a realização deste trabalho. “Uma abordagem que possibilite mais elementos para descortinar as múltiplas facetas do fenômeno investigado, atendendo os anseios da pesquisa. Caracteriza-se como um movimento científico, que se opõe a histórica dicotomia quantitativa-qualitativa.” (SOUZA e KERBAUNY, 1999, p. 40).

O aspecto qualitativo nos permitiu estruturar o desenvolvimento desta pesquisa com procedimentos metodológicos¹⁵ pautados na Geografia da Educação, que visa a analisar a realidade educacional de determinado espaço pelo viés geográfico, ou seja, é uma proposta que se propõe a dar visibilidade aos fenômenos da educação para que possam ser compreendidos por meio de recursos, dentre eles os mapas temáticos.

Dessa maneira, buscamos em publicações, como teses, livros e artigos científicos, materiais que nos permitissem referendar nossas análises do ponto de vista teórico e, a partir daí, pudéssemos nos debruçar nas pesquisas nesse espaço acerca de como o processo de nucleação impossibilita, ou dificulta o acesso dos alunos de EJA à escola, levando a prejuízos para essa população – sendo essa problemática compreensível por meio de análises geográficas, realizadas na perspectiva da Geografia da Educação.

Além disso, vimos que ainda necessitava-se utilizar alguns elementos quantitativos, como gráficos e tabelas, que juntos contribuíram para a compreensão do problema de pesquisa em sua complexidade. Para tanto, nos valem da análise de indicadores sociais, publicados por diversos órgãos, tais como a Organização das Nações Unidas - ONU, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE e as Secretarias Municipais e Estadual de Educação do RMVME (GERHARDT e SILVEIRA, 2009). Alguns desses dados já foram coletados para servirem de base para a elaboração dos mapeamentos acerca do desenvolvimento do processo de nucleação escolar.

Buscamos também, informações oriundas de pesquisas que o INEP realiza anualmente, como o Censo Escolar da Educação Básica, que traz dados escolares expostos em mapas e

¹⁵ Como parte da nossa pesquisa já foi desenvolvida, escreveremos sobre a nossa metodologia recorrendo a verbos no passado, tendo em vista que os procedimentos metodológicos já foram utilizados. No entanto, parte de nossas análises ainda serão desenvolvidas, desse modo, os verbos a que recorreremos nesta escrita para nos referir a estas, serão utilizados no futuro.

tabelas. Os dados coletados pelo IBGE e utilizados pelo INEP puderam ser organizados na nossa pesquisa, tendo como foco a EJA nos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape.

E foi por esse viés, que fizemos um levantamento histórico da oferta e demanda da EJA, para os quais também procuramos diversas fontes oficiais, como: Decretos, Resoluções, Pareceres, Leis e Portarias que aprovaram políticas públicas educacionais, em especial a nucleação escolar, nos municípios que compõem essa região.

Para obtermos fontes que responderiam algumas de nossas indagações sobre a formação histórica dos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape, recorremos a órgãos públicos, fazendo agendamentos e visitas, pelo fato de precisarmos de informações documentadas em Livros de Registro no Cartório, nos arquivos da Prefeitura Municipal e da Câmara de Vereadores de Mamanguape e nos Correios (FISCHER-TAHIR e NAUMANN, 2013; MAIA, 2014).

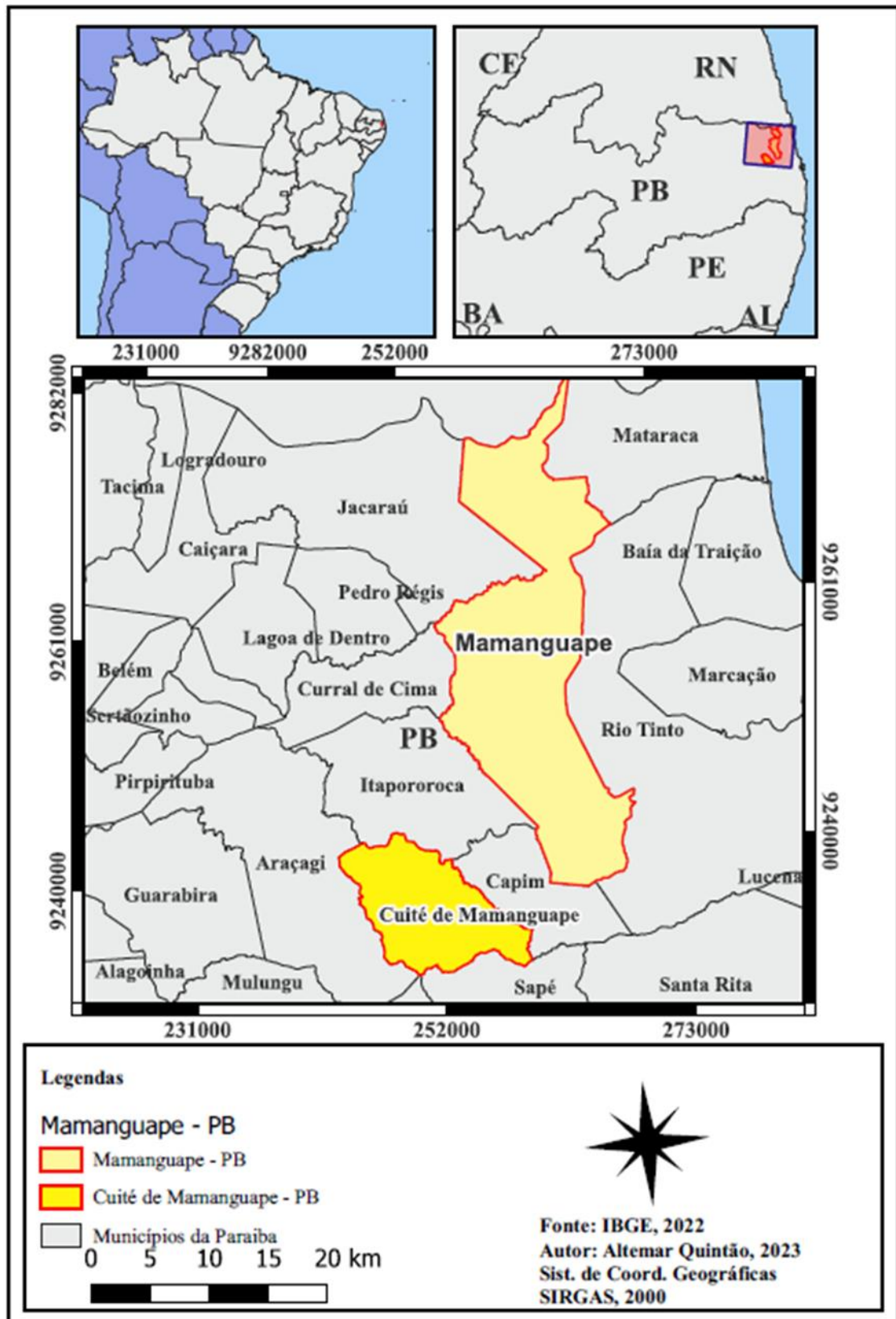
Parte da Metodologia também envolveu a elaboração de mapas. E para esse trabalho, a primeira ação foi a confecção de um mapa de localização, com o *software QGIS*¹⁶, o qual serviu como base para os mapas temáticos necessários para a visibilidade do fenômeno da nucleação escolar na região estudada.

Assim, para a confecção desta carta-base, foram pensados os pontos destacados por Fernand Joly (1990): precisão, qualidades didáticas, legibilidade e eficácia. E é na carta-base que aparecem as informações essenciais que os mapas temáticos poderão complementar.

Neste sentido, as informações essenciais foram: os limites dos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape, os rios principais, as rodovias mais importantes e a localização no estado da Paraíba, limitando-se, por exemplo, com o Oceano Atlântico e o Rio Grande do Norte. A carta-base abrangeu os dois municípios citados, conforme vemos na figura em sequência:

¹⁶ Utilizamos a versão *QGIS 3.22 Białowieża*, de 2021. *QGIS* é um aplicativo profissional GIS Livre e de Código Aberto, desenvolvido por voluntários.

MAPA 01 – Localização dos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape.



Fonte: (QUINTÃO, 2023)

A partir desse mapa de localização, a elaboração de outros mapas temáticos necessitava da aplicação de técnicas cartográficas para suas execuções, os quais nos mostram onde estão as

escolas desses municípios que funcionam com a EJA; as que já tiveram EJA em algum momento de sua história e aquelas que hoje só têm o ensino regular; e as que foram fechadas¹⁷.

De início, realizamos um levantamento preliminar com dados das secretarias¹⁸ municipais e da secretaria estadual da 14ª Região de Ensino – a qual abrange todas as 201 escolas públicas da RMVMME, acerca da localização e do funcionamento das mesmas. Essas escolas estão distribuídas em 120 comunidades, quer urbanas, quer rurais.

Após isso, também realizamos a conferência das coordenadas geográficas por meio de imagens fornecidas pelo *Google Earth* junto ao coordenador educacional de todas as escolas da RMVMME e, onde havia discrepância na localização apresentada pelas secretarias, fizemos visitas com GPS em campo – pois, diversas escolas estavam com localização (coordenadas) que não condiziam com a realidade, inclusive em áreas de outros estados ou no Oceano Atlântico. Apesar de termos obtido informações sobre todos os municípios dessa região, nos concentramos na localização precisa das escolas dos dois municípios foco desta pesquisa.

O motivo das distorções encontradas e corrigidas foi explicado por funcionários que realizaram esse levantamento, os quais afirmaram que a alimentação dos dados era realizada por aplicativos de celulares e que, às vezes, não indicavam a posição correta por falta de sinal de internet. Desse modo, a correção dos dados possibilitou atualizar as coordenadas das escolas, bem como serviu para espacializarmos com mais precisão aquelas que já funcionam e as que funcionavam com turmas de EJA, mas foram fechadas.

Nessas conferências, também registramos as escolas em fotografias, e fizemos a remarcação com GPS adequado. Após essas informações terem sido catalogadas, iniciamos a confecção dos primeiros mapas temáticos, que apontam, entre outras coisas, para as escolas que já tiveram aulas de EJA nesta região.

Além disso, para investigarmos e compreendermos quais os desafios enfrentados pelos estudantes da EJA, no sentido de terem acesso às escolas, diante do processo de nucleação que vem ocorrendo nos últimos anos, vimos que a técnica cartográfica utilizada daria visibilidade às distâncias percorridas pelos estudantes para as escolas-núcleos, o que envolveria tempo de locomoção, principalmente nos casos em que a escola-núcleo fica em uma área distante, e que os ônibus partem em uma hora fixa, mesmo quando eventualmente não há todas as aulas; bem

¹⁷ Algumas escolas fechadas foram deterioradas e já não existem mais, devido aos saques ocorridos nas edificações, inclusive dos tijolos.

¹⁸ As secretarias de Educação realizam a localização das escolas regularmente e inserem as coordenadas geográficas na área restrita do site do censo escola: Educacenso (<http://censobasico.inep.gov.br/censobasico>), dados esses que nos foram cordialmente cedidos pelos secretários de Educação dos nove municípios e pela gerência estadual regional.

como os obstáculos nas estradas nos períodos de chuvas, que impedem a ida dos transportes, devido aos atoleiros, deixando muitos estudantes ansiosos, especialmente os que não conseguem se comunicar com seus parentes por falta de sinal de telefonia móvel em algumas áreas rurais.

A compreensão desses fatores, outrora investigados, se tornou possível pela Cartografia, a qual foi de suma importância para a comprovação das hipóteses da pesquisa, por meio da qual realizamos um estudo sobre a localização das escolas que funcionaram com EJA e das rotas dos transportes escolares após o programa de nucleação escolar, pois queríamos demonstrar o que mudou para os estudantes. Dessa forma, o uso de GPS associado ao *software QGIS* possibilitou uma melhor visibilidade dos dados coletados. Isso resultou na confecção de mapas tanto das escolas com oferta de EJA, quanto das escolas que fecharam nos municípios de Cuité de Mamanguape e de Mamanguape.

A realização de um mapeamento das escolas que ofertavam a EJA nesses municípios nos permitiu a visualização da quantidade de localidades que foram privadas dessa oferta. E, além disso, realizamos algumas observações em campo, por meio das quais pudemos conversar com pessoas que estudavam na EJA antes do fechamento de escolas, bem como pais de alunos de áreas rurais. Também conseguimos, com agendamento prévio, conversar com diversos diretores escolares e com os secretários de educação dos municípios estudados.

Partindo dessas observações iniciais, verificamos que esse conjunto estruturado de atividades preliminares de pesquisa se mostrou significativo para a realização deste trabalho, e que precisava ser tratado por meio da abordagem quali-quantitativa (SOUZA e KERBAUNY, 1999). Para o nosso trabalho, escolhemos o estudo de caso como procedimento comprovador/contestador das fontes apreendidas, a das que ainda serão investigadas, devido às suas características pertinentes, que se adequam ao objeto e aos objetivos do mesmo. Antonio Carlos Gil define o caso, em um estudo, como: “uma família ou qualquer outro grupo social, um pequeno grupo, uma organização, um conjunto de relações, um papel social, um processo social, uma comunidade, uma nação ou mesmo toda uma cultura” (GIL, 2002, p. 138). No nosso estudo, buscamos sujeitos que formam um conjunto de estudantes que são afetados pelo movimento de fechamento, transferência e abertura de escolas, típicas do processo de nucleação escolar, visto no atual momento como uma das ações estabelecidas pelas políticas neoliberais.

Yin K. Robert afirma que “a pesquisa de estudo de caso pode incluir tanto estudos de caso único quanto de casos múltiplos” ou coletivos (YIN, 2001, 33). Com base nisso, Antônio Carlos Gil ainda abrange a modalidade coletiva, conforme é definido a seguir:

Estudo de caso coletivo é aquele cujo propósito é o de estudar características de uma população. Eles são selecionados porque se acredita que, por meio deles, torna-se possível aprimorar o conhecimento acerca do universo a que pertencem. (GIL, 2002, p. 139).

Na nossa pesquisa, com estudantes que enfrentam dificuldades para terem acesso à educação, vemos que a abordagem coletiva foi a que mais se adequou. Além disso, Alda Judith Alves-Mazzotti afirma que o estudo de caso coletivo pode contribuir com insights para situações semelhantes a que estiverem sendo analisadas. Ela explica os motivos:

Os casos individuais que se incluem no conjunto estudado podem ou não ser selecionados por manifestar alguma característica comum. Eles são escolhidos porque se acredita que seu estudo permitirá melhor compreensão, ou mesmo melhor teorização, sobre um conjunto ainda maior de casos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 642).

O valor do estudo de caso múltiplo é visto em um trabalho quando se valoriza cada caso no contexto do objeto de pesquisa. Ou seja, não se deve deixar que esses sujeitos sirvam apenas como uma amostra. Eles têm que significar pessoas ímpares, que podem revelar algo que outros indivíduos em situações comparáveis ainda não tiveram a oportunidade de expressar, em especial suas angústias diante do processo de nucleação em sua comunidade. Nesse sentido, tanto a individualidade quanto a soma têm valor.

O pesquisador não procura casos representativos de uma população para a qual pretende generalizar os resultados, mas a partir de um conjunto particular de resultados, ele pode gerar proposições teóricas que seriam aplicáveis a outros contextos. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 646).

A mesma autora ainda afirma que em um trabalho, cujo procedimento utilizado evidencia-se como um estudo de caso, o foco deve ser numa situação complexa. Ela explica que:

O estudo de caso qualitativo constitui uma investigação de uma unidade específica, situada em seu contexto, selecionada segundo critérios predeterminados e, utilizando múltiplas fontes de dados, que se propõe a oferecer uma visão holística do fenômeno estudado. (ALVES-MAZZOTTI, 2006, p. 650).

Nessa perspectiva, estudo de caso será o procedimento por meio do qual serão investigadas as dificuldades enfrentadas pelos estudantes da EJA frente ao processo de nucleação escolar nos municípios de Mamanguape e Cuité de Mamanguape, recorte espacial que delimitamos para esta pesquisa. Consequentemente, é nessa região que queremos entender

como os dados já obtidos se concretizam nas falas dos sujeitos. No entendimento de Antonio Carlos Gil, uma análise comparativa é imprescindível para a elaboração de uma pesquisa.

Os resultados obtidos no estudo de caso devem ser provenientes da convergência ou da divergência das observações obtidas de diferentes procedimentos. Dessa maneira é que se torna possível conferir validade ao estudo, evitando que ele fique subordinado à subjetividade do pesquisador. (GIL, 2002, p. 140).

E buscando a viabilidade desta pesquisa, optamos por um recorte temporal de quatro anos, que vai de 2015 a 2019, pois nesse período foi possível identificarmos, em levantamentos de dados já realizados, que houve uma oscilação no número de matrículas na EJA nos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape. Nesse mesmo período, também identificamos que estava vigorando o processo de nucleação de escolas desses municípios, o que também afetava a EJA.

Tendo em vista esse movimento, que envolveu fechar, e até reabrir, classes de EJA em algumas escolas, e no fato de que ora ser maior, ora ser menor o número de matrículas nessa modalidade nesse período, esses aspectos tornam esse recorte espaço-temporal mais delimitado, o que proporciona maior viabilidade para encontrarmos os sujeitos que passaram por esse processo, que poderão falar dos desafios enfrentados com o fechamento das classes de EJA nas escolas próximas.

Por esse viés, perpassando a análise teórica e os objetivos estabelecidos, escolhemos o questionário como instrumento de investigação. Além disso, elencamos alguns fatores que seriam imprescindíveis para a escolha dos participantes desta pesquisa, e que representam uma condição elementar para o prosseguimento da aplicação dos questionários: a não imposição de obrigatoriedade, na qual os participantes poderão decidir participar apenas de desejarem e ter sido matriculado em um ou mais anos na modalidade EJA entre 2015 e 2019 nos municípios de Cuité de Mamanguape ou de Mamanguape, tendo em vista o período a ser analisado e o espaço que estabelecemos para a aplicação dos questionários.

Em conformidade com os requisitos apresentados, no projeto inicial para esta pesquisa, esperávamos contatar pelo menos uma pessoa no rol das 120 localidades onde há escolas na RMVMME¹⁹, isto é, que estivessem na condição de estudante apresentada anteriormente e que aceite participar. Algumas dessas localidades, porém, possuem escolas que não apresentam

¹⁹ Contudo, devido ao fechamento parcial do atendimento nas Secretarias de Educação da RMVMME, durante os anos de 2020 e 2021, ocasionado pelo isolamento físico, frente a situação de pandemia do Sars-CoV-2, redefinimos prudentemente a área para dois municípios integrantes dessa região, Cuité de Mamanguape e Mamanguape, devido à avaliação de viabilidade.

características que se enquadram no recorte temporal em relação a EJA²⁰, o que nos impede de definir com precisão o número dos que participarão do estudo.

A determinação do número de casos não pode ser feita a priori, a não ser quando o caso é intrínseco. O procedimento mais adequado para esse fim consiste no adicionamento progressivo de novos casos, até o instante em que se alcança a "saturação teórica", isto é, quando o incremento de novas observações não conduz a um aumento significativo de informações. Embora não se possa falar em um número ideal de casos, costuma-se utilizar de quatro a dez casos. (GIL, 2002, p. 139).

No percurso desta pesquisa, fomos diversas vezes a campo, para aprimorarmos o nosso objeto de pesquisa. E, nesse ínterim, realizamos visitas às escolas, às comunidades urbanas e rurais dos dois municípios em questão, para dialogarmos com os moradores e tomarmos notas de seus posicionamentos, visando compreender os problemas enfrentados por eles no que tange à EJA. Assim, tivemos mais segurança para a elaboração do questionário que seria aplicado aos estudantes dessa modalidade de ensino que haviam abandonado a escola.

Os questionários visam compreender, a partir das falas desses sujeitos, como as políticas públicas de fechamento e nucleação escolar vêm sendo implantadas nesses municípios. Além disso, buscamos respostas sobre os desafios oriundos da nucleação escolar, no que se refere às distâncias que os alunos percorrem para chegar aos pontos de ônibus para serem transportados até as suas escolas; aos horários de disponibilidade desse transporte; à precariedade das estradas rurais, em especial nos períodos chuvosos, que fazem com que algumas comunidades fiquem isoladas e os alunos sem poderem assistir às aulas; e, em alguns casos, aos transportes que algumas vezes comprometem a segurança dos passageiros.

Além disso, solicitaremos a permissão para que os gestores escolares nos auxiliem com os documentos para selecionarmos e fazermos o contato inicial com os estudantes. Nessa perspectiva, os selecionados para a pesquisa deveriam cumprir os seguintes requisitos: terem abandonado uma turma de EJA, apesar de devidamente matriculados e tendo começado a frequentar uma das quatro escolas que funcionavam como núcleo, sendo uma em Cuité de Mamanguape e três em Mamanguape, na época em que eram moradores de uma das localidades que tiveram turmas de EJA fechadas.

²⁰ Tendo fechado turmas da EJA entre 2015 e 2019, conforme já delimitamos.

Para conseguirmos essas informações, utilizamos os seguintes dados de cada escola: Lista dos abandonos ocorridos em turmas da EJA de 2015 a 2019²¹; cadernetas/diários de pelo menos duas disciplinas/matérias, para comprovarmos que o abandono ocorreu após a pessoa ter frequentado as aulas por algum tempo²².

E, para o cruzamento dos dados, preparamos diversas listas, fazendo comparações entre a localização dos estudantes e das escolas, tendo analisado todas as fichas dos arquivos das quatro escolas. É importante para nós lembrarmos que tudo isso teve início no período da pandemia, o que exigia máscaras específicas, distanciamento físico dos poucos funcionários das escolas, e que logo após as restrições da pandemia três, das quatro escolas, iniciaram reformas completas. Então, tudo isso só foi possível pelo apoio das secretarias de educação e suas respectivas direções escolares, que forneceram o apoio e as autorizações necessárias.

Com estes dados, os alunos selecionados foram contatados por meio de telefone, ou diretamente em suas residências, a fim de iniciarmos uma apresentação do trabalho de pesquisa e de pedirmos a permissão dos mesmos para participarem. A partir daí, com a aceitação do estudante, apresentamos o questionário ao mesmo para ser respondido e devolvido (MARCONI e LAKATOS, 2010).

Porém, vale ressaltar que antes da aplicação dos questionários, já havíamos realizado um pré-teste, metodologia indicada para verificar a qualidade do questionário (GIL, 1999). Isso porque, com o uso de pré-testes foi possível algumas questões serem corrigidas, bem como alguns lapsos em relação à linguagem, algo que facilitou durante a aplicação, para que tivessem uma melhor compreensão do que se tratava (MARCONI e LAKATOS, 2010). Com esses resultados em mãos, elaboramos gráficos e seguimos para a análise das questões. Tais informações foram essenciais para endossar nossa tese.

Postos os aspectos metodológicos desta tese, os quais delineiam e apresentam a viabilidade dos objetivos específicos para este trabalho, seguimos com a apresentação das concepções teóricas.

²¹ As escolas normalmente não têm essas listas específicas, o que nos levou a elaborá-las a partir dos resultados finais gerais e das Fichas individuais do aluno, documento que demonstram em que turma o estudante havia sido matriculado, buscando aqueles que foram estudantes da EJA.

²² Essa observação era necessária, pois alguns podem ser matriculados automaticamente e, conseqüentemente, não comparecem desde o início do ano letivo – o que não se enquadraria no perfil que estávamos procurando.

CAPÍTULO 2: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: AVANÇOS E RETROCESSOS NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA

A nova pobreza e precarização globalizada são [...] o resultado deliberado de opções políticas tomadas pela nova classe capitalista transnacional, que é a arquitecta desta nova economia mundial. (BARROS, 2011, p. 148).

Dedicamos este capítulo a uma abordagem histórica das políticas de Educação de Jovens e Adultos – EJA, encabeçadas por meio de ações político-econômicas e de movimentos sociais. Para tanto, elencamos alguns dos aspectos do processo de desenvolvimento dessa modalidade de ensino, de sua institucionalização e dos desafios atuais que ela vem enfrentando, frente a políticas neoliberais, que, por vezes, afirmam ter ações de inclusão, produzindo, porém, documentos que levam a práticas excludentes, as quais atingem fortemente os mais vulneráveis.

Por esse caminho, tratamos do desenvolvimento da EJA como resultado de práticas que, partindo de uma perspectiva religiosa, chegaram às práticas de ensino promovidas pelo governo (STRELHOW, 2010). Nesse ponto, também discorreremos sobre as pressões internacionais e nacionais que em acordos com o governo brasileiro estabeleceram políticas públicas e aprovaram leis que estabelecessem o direito à educação para todas as pessoas. Uma das finalidades, portanto, imbricadas nesse processo, seria formar trabalhadores preparados para exercerem funções que, pouco a pouco, deixavam de ser apenas instrumentais, passando a requerer um certo conhecimento escolar. Por fim, discutiremos sobre como a sociedade organizada, inclusive no período da Ditadura Militar, e a política internacional educacional influenciaram diversas ações governamentais, que resultaram na inserção de uma educação mais democrática na Constituição Federal de 1988, a partir de debates que foram levados à Assembleia Constituinte, ocorrida entre 1987 e 1988 (PINHEIRO, 1991).

Em sequência, abordamos algumas propostas político-educacionais que ocorreram a partir da Carta Constitucional de 1988 e alguns dos seus desdobramentos que levaram à institucionalização da EJA, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), em 1996 (OLIVEIRA, 2001).

Por fim, apresentaremos algumas razões pelas quais compreendemos que tem havido uma evidente desvalorização da EJA, em um processo retrógrado, o qual acaba por excluir pessoas mais vulneráveis do direito à educação, outrora conquistado, e que era materializado, mesmo que precariamente, nas diversas unidades escolares que possuíam classes dessa modalidade de ensino.

2.1 Processos de desenvolvimento da EJA no Brasil

Muitas políticas econômicas voltadas para a educação ora contribuíram, ora foram motivo de manifestações para que fossem revistas. Essas tomadas de decisão por anos já afetaram programas educacionais e, inclusive, a própria disciplina escolar Geografia, a qual já teve diversos estudos que buscaram compreender esse processo político-pedagógico.

Por esse viés histórico, os estudos acadêmicos na Geografia têm contribuído significativamente para se revisitar os motivos por trás da implantação ou rejeição de projetos educativos, especialmente que abrangem todo o território nacional, como a criação e a retirada da própria disciplina das escolas. Nessa linha de raciocínio, da mesma forma que “para compreender o papel das disciplinas escolares é necessário conhecer o seu percurso histórico” (ALBUQUERQUE, 2014, p. 15), entendemos que para conhecer o papel da EJA, precisamos conhecer um pouco de seu desenvolvimento histórico.

Podemos dizer que uma educação voltada às pessoas adultas tem início no Brasil durante a segunda metade do século XIX, quando foram criadas escolas como os Liceus de Artes e Ofícios, em São Paulo, no Rio de Janeiro e na Bahia. Neles funcionavam cursos profissionalizantes, nos quais pessoas pobres aí ingressavam com intuito de adquirirem uma profissão. No período, observam-se algumas iniciativas que possibilitavam uma limitada democratização do ensino no Brasil e, mesmo sem um programa específico, sugeria que os adultos podiam acessar o sistema educacional.

Mesmo com projetos que evidenciaram uma acanhada democratização do ensino no país, foram muitos os percalços e destacamos aqui a revogação da lei que garantia o direito educacional a todos os cidadãos. Isso se deu logo em seguida à Proclamação da República, quando uma nova Carta Constitucional (BRASIL, 1891) foi promulgada, na qual deixaram de aparecer algumas das garantias educacionais que haviam sido asseguradas na Constituição anterior, de 1824. Essa nova Carta seguia os moldes do modelo constitucional americano, de cunho liberal.

Nessa nova constituição, com a perda do direito à educação para todos, ocorre um retrocesso no aspecto educacional. E como os analfabetos não teriam direito ao voto, limitam-se os que podem tomar decisões sobre a escolha de seus representantes políticos, em uma época em que se pregava a liberdade e a democracia na Europa e nos Estados Unidos.

Em meio ao turbulento início do século XX, especificamente nas suas três primeiras décadas, a falta de uma Constituição brasileira mais democrática estava sendo vista como um empecilho para o desenvolvimento do país, especialmente no quesito educação. Por esse

motivo, e visando tentar corrigir essa situação, foi pensada mais uma Carta, na qual fosse possível incluir novamente o direito à educação para todos. Foi assim que a aprovação da Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) representou um importante passo para a Educação em geral e, em especial, para a dos adultos, pois trouxe mais uma vez ao texto legal a garantia do direito de educação para todos. A Educação instituída no texto dessa Constituição representou um avanço.

Nesse sentido, entendemos que, durante os períodos anteriores da história brasileira, os adultos tiveram algum tipo de contato com a educação, quer informal quer formalmente, como acontecia com a educação jesuíta.

Segundo Rosanna Barros, há uma diferença entre o termo educação para adultos, como conceito, e a educação na prática, a qual, segundo ela, “por si só, está presente no desenrolar da própria vida do ser humano, enquanto ser produtor e produto de cultura. Isso significa reconhecer, por sua vez, que a educação de adultos, de um certo modo, sempre existiu” (BARROS, 2011, p. 95). Mas para o capitalismo, o mais interessante seria o trabalhador que se adequasse à produção, devido à industrialização que se alavancou pelo mundo.

Diante das mudanças intensas na reorganização do mundo do trabalho, evidencia-se cada vez mais a necessidade de adultos alfabetizados no mercado de trabalho. Assim, na primeira metade do século XX, formula-se o conceito de educação para adultos – conceito que foi instituído como parte das políticas econômicas internacionais, logo após a Segunda Guerra Mundial, e que veio à tona após os anos de 1950.

É com efeito na última metade do século XX que se daria uma verdadeira explosão mundial de práticas de educação de adultos, de tal modo que os anos cinquenta, sessenta e setenta representam um marco no incentivo, crescimento e variedade da oferta de educação de adultos. (BARROS, 2011, p. 95).

Essa chamada “explosão nas práticas educativas voltadas à educação para adultos”, esteve diretamente relacionada com as políticas educacionais vinculadas à atuação da UNESCO, órgão que teve um importante papel na promoção das conferências Internacionais de Educação de Adultos - CONFITEAS²³. Esse órgão somava-se a outros empenhos globais na busca pelo desenvolvimento do capitalismo e na exploração dos trabalhadores em benefício das grandes corporações, visando ampliar o mercado de reserva de mão de obra com alguma qualificação e amenizar os efeitos das crises nesse modo de produção.

²³ As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEAS) foram: I CONFITEA - Dinamarca, 1949; II CONFITEA - Montreal, 1963; III CONFITEA - Tóquio, 1972; IV CONFITEA - Paris, 1985; V CONFITEA - Hamburgo, 1997; VI CONFITEA - Brasil, 2009.

As ideias de Keynes frente ao comando da economia inglesa e a preocupação com uma recessão global no pós-guerra traduziram-se no movimento de Bretton Woods, resultando na criação das instituições financeiras globais (FMI e Banco Mundial), que com o passar dos anos, modificaram suas formas de operação e as bases do modelo econômico adotado. (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 95).

Essas organizações internacionais adotaram políticas econômicas que tanto atuaram em países desenvolvidos, quanto em muitos países em desenvolvimento. Isso se dava por meio de ações, com alguns dos projetos educacionais, que colaboravam na manutenção do sistema capitalista, na perspectiva de afastar a possibilidade de um colapso no sistema. “O financiamento de projetos nesses países possuía o objetivo de acelerar os setores econômicos e garantir o estabelecimento das bases capitalistas” (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 96).

Nessa perspectiva, em consonância com o objetivo de fortalecer o sistema capitalista no pós-Guerra, em 1947 teve início a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), incentivada pela ONU, cujo objetivo seria o de alfabetizar mais pessoas, tendo em vista o alto índice de analfabetismo no país que em 1950, era de cerca de 50% dos brasileiros. Uma alta taxa de analfabetismo que não mais se adequava à fase em que o país se encontrava, com a instalação de fábricas e a adoção de novas tecnologias, condição que demandava trabalhadores com conhecimentos básicos escolares. A escolarização, portanto, era mais uma forma de construir um projeto de sociedade capitalista, algo que não significava a equalização socioeconômica para toda a sociedade brasileira, mas promovia cada vez mais a vinculação das classes trabalhadoras com o novo mercado de trabalho em expansão. Mas nem todos os trabalhadores tinham condições de começar a estudar ou de voltar às escolas.

Na metade do século XX, os estudantes enfrentaram diversos desafios para estudar. Segundo Marisa Bittar e Mariluce Bittar, “eles eram os que conseguiam superar todos os obstáculos para chegar até à escola, uma vez que o Brasil era predominantemente rural e as escolas nas fazendas eram raras. Esse era o mais forte obstáculo à escolarização” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 161). Mesmo com essas dificuldades, a educação já estava sendo direcionada para a empregabilidade. Estando as necessidades do mercado atendidas, restava para aqueles que não conseguissem entrar nos programas educacionais ficar à margem do sistema educacional – que já os encarava como possíveis trabalhadores de outros setores da economia, que não precisariam de “estudos”, pois, poderiam contribuir com o sistema por meio de outras atividades laborais. Esses, portanto, não seriam mais uma preocupação para o Estado, no que tange à obtenção do direito à educação.

Ao discutir sobre a questão da cidadania na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, Márcia Alvarenga expõe a existência de um projeto burguês, que necessitaria de trabalhadores instruídos para serem efetivados. Segundo ela, “Educação e alfabetização ganhavam, desse modo, um sentido ideológico importante para as classes dominantes que, assim, ocultavam as reais intenções de consolidação do seu projeto social e o seu modelo de acumulação de riqueza” (AVARENGA, 2009, p. 210). A partir dessa premissa, foram estabelecidas metas de institucionalizar a educação, que, teoricamente, seria para todos.

Nesse contexto, esses programas eram direcionados para atender ao mercado de trabalho, e eram visivelmente excludentes devido às limitações de sua abrangência, alguns movimentos sociais, que buscavam uma forte mudança nessa estrutura social e econômica que estava cada vez mais se fortalecendo, passaram a criar mecanismos de confrontação – algo notório no campo da educação.

Em um trabalho que teve grande reconhecimento nesse campo de enfrentamento, nos anos de 1960, Paulo Freire propôs incluir nas aulas de alfabetização de adultos discussões políticas e críticas. Em suas propostas, o ensino deveria buscar a autonomia dos estudantes. Isso envolvia um entendimento crítico sobre questões políticas e econômicas que estavam se estabelecendo no país. Seu trabalho era claramente um contraponto ao sistema de ensino, o qual parecia estar exclusivamente voltado para formar trabalhadores que iriam contribuir para o sistema capitalista.

Contudo, o trabalho de Paulo Freire foi interrompido durante o período da Ditadura Militar brasileira (1964 – 1985), pois suas propostas não agradavam aos empresários e ao governo. Assim, em uma perspectiva economicista, contrapondo-se ao projeto freiriano, o governo militar iniciou outra campanha de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização, MOBRAL. Esse programa esteve ativo da década de 1970 até o início da década de 1980, e tentava aplicar algumas das propostas freireanas, como o uso de palavras geradoras, porém sem criticidade, para a qual essa metodologia havia sido pensada, algo que distanciava o estudante do seu lugar.

O Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, passou a redefinir os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL, alterando sua denominação para EDUCAR. A partir dessa redefinição, ficava decretado que a EJA passaria a ser uma forma de compensação, pelo fato de poder oferecer oportunidade de estudos aos que, por algum motivo, tiveram que abandonar a escola. Essa foi uma política pública que apresentou características objetivas e que seriam inseridas no texto constitucional, em poucos anos, por meio da Assembleia Constituinte. Segundo esse Decreto, o Mobral [...]

[...] passa a denominar-se Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR, com o objetivo de fomentar a execução de programas de alfabetização e educação básica destinados aos que não tiveram acesso à escola ou que dela foram excluídos prematuramente. (BRASIL, 1985, p. 01).

Assim, apesar de haver grupos que se empenhavam no sentido de o estado promover uma educação conscientizadora, eram evidentes táticas mercantilistas na educação. Essas práticas ficaram ainda mais notórias a partir da degradação no modelo capitalista relacionado à doutrina Keynesiana, quando passa a ganhar força uma outra doutrina: o neoliberalismo. E em subserviência aos ditames dessa nova perspectiva, ações deveriam ser tomadas para que supostamente se garantisse o êxito das instituições financeiras. E, entre tais ações, havia as que afetariam os setores sociais, como a educação.

Com o poder estatal em crise, a política econômica começou a adotar um sistema capaz de garantir a estabilidade e o retorno da taxa de crescimento. Começava então a ser disseminada a teoria monetarista neoliberal, que entre outros aspectos, previa a descentralização do Estado e a redução do investimento em setores sociais. (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 97).

No final dos anos de 1980, com a crise no regime instituído pela Ditadura Militar, muitas ações, visando à consolidação da democracia, estavam em curso. Uma preocupação constante para os movimentos sociais era a de como a Assembleia Constituinte iria discutir e legislar acerca da educação. Assim, os movimentos sociais pressionavam como podiam para que não houvesse quaisquer retrocessos na nova Constituição, que estava em vias de ser promulgada. Em sua redação deveria constar os anseios dos diversos setores da sociedade, entretanto, esta garantia não se confirmou no documento, como se pode verificar nos dias atuais, e em muitos setores advindos dos movimentos sociais permaneceram sem as garantias constitucionais que trariam soluções para os problemas advindos, especialmente do conflito entre as classes sociais; assim como para que os menos favorecidos conseguissem conquistar o que se pretendia com a abertura política e a redemocratização do país frente a um conflito de interesses com os avanços da reestruturação produtiva que beneficiava a classe dominante, sempre pronta a defender seus interesses. Neste contexto de embates, a educação foi um campo que teve avanços, mas não conseguiu garantir soluções definitivas para os problemas de base do setor.

Um deles foi a perspectiva de formalização de uma educação para jovens e adultos. Portanto, havia ficado preparado o cenário para a elaboração do que viria a ser a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, na qual se institucionalizou a EJA, oito anos após a Constituição Federal, conforme trataremos no tópico seguinte.

2.2 A institucionalização da EJA

Na Constituição de 1824, o Artigo 179, no parágrafo XXXII, garantia “A Instrução primária, e gratuita a todos os cidadãos” (NOGUEIRA, 2012, p. 87). Apesar de ser idealista, essa premissa impulsionava ações políticas. Porém, disputas ideológicas estavam em pauta no âmbito legislativo.

Por um lado, a Igreja Católica buscava recuperar forças, pois tinha perdido parte de seu poder nos embates políticos de anos anteriores; por outro, o ideário liberal se tornava cada vez mais forte no governo do Brasil. Esse ideário influenciou profundamente a elaboração da Constituição de 1934, destacando a necessidade de educar a população para atividades laborais.

Inspirada na Constituição Alemã de 1919, a chamada Constituição de Weimar, e na Constituição Espanhola de 1931, a Constituição de 1934 incorporou os direitos sociais aos direitos do cidadão. O ideário liberal da Escola Nova, difundido no país a partir de meados dos anos 1920, exerceu profunda influência na constituição de um ideário educacional independente da Igreja Católica. (OLIVEIRA, 2001, p. 18).

Como destacado, o movimento da Escola Nova foi um dos propulsores para a nova lei educacional inserida nesta Constituição. Ele buscou valorizar a democratização social na educação por meio da inclusão de todos. “A relevância do movimento em defesa da educação pública foi determinante para a elaboração da Constituição Federal de 1934, que acabou consagrando a educação como um direito de todos e uma prerrogativa estatal” (PIRES e PERONI, 2019, p. 13). Seu artigo 149 diz:

A educação é direito de todos e deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolver num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (POLETTI, 2012, p. 138).

Essa meta foi seguida nas demais Cartas Constitucionais, com exceção da Constituição de 1937. Por exemplo, a Constituição de 1946 dizia: “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola”. Além disso, ainda na década de 1950, o Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959, institui três campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura, sendo uma delas (destacada no Artigo 3º) específica para adolescentes e adultos atingirem o ensino primário, o que seria hoje a primeira fase do ensino fundamental²⁴.

²⁴ A segunda fase do ensino fundamental era conhecida como ginásio.

Art. 3º A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá por objetivos:

- a) a escolarização, em nível primário, onde fôr mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro; e
- b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base. (BRASIL, 1959, p. 01).

Na sequência, com a promulgação Constituição de 1969, no período da Ditadura Militar brasileira, o artigo 176 instruída: "A educação, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e dever do Estado, e será dada no lar e na escola". No período de sua vigência, uma das recomendações da Unesco para a existência da educação de adultos é que seja disponibilizada para aqueles que não puderam estudar no tempo certo e concluir seus estudos, obtendo uma certificação, conforme lemos a seguir:

Se as pessoas desejam adquirir qualificações educacionais ou vocacionais que são formalmente atestadas por certificados de educação ou de aptidão profissional e que, por razões sociais ou econômicas, eles não puderam obter anteriormente, educação de adultos deve permitir-lhes o treinamento necessário para a concessão de tais certificados (UNESCO, 1976, p. 07)²⁵.

É importante destacar o caráter de treinamento dado à educação de adultos neste documento, pois com isso garantia-se uma certificação para uma profissão, para o desenvolvimento de atividades laborais e não uma formação cidadã para a vida. Mesmo diante de tal prerrogativa, essa influência internacional foi fundamental para que as organizações sociais somassem forças na elaboração de propostas que viessem a ser implantadas em uma nova carta constitucional.

A ideia de que a superação da ordem autoritária passava pela construção de uma nova Constituição para o Brasil iniciou sua trajetória de forma clandestina, nas teses de um encontro do Partido Comunista. No final da década de 70 e ao longo da primeira metade da década de 80, essa tese encontrava-se definitivamente incluída na agenda dos partidos de oposição e marcava presença nas reivindicações da Igreja, do movimento sindical e de instituições de classe, como a Ordem dos Advogados do Brasil e a Associação Brasileira de Imprensa, entre outros. (BARBOSA, 2009, p. 185-186).

²⁵ If people wish to acquire educational or vocational qualifications which are formally attested by certificates of education or of vocational aptitude and which, for social or economic reasons, they have not been able to obtain earlier, adult education should enable them to obtain the training required for the award of such certificates. (UNESCO, 1976, p. 07, tradução nossa).

Ao final da Ditadura Militar, e já durante o processo de preparação da atual Constituição (Assembleia Constituinte – 1987-1988), foi notório que as conquistas na educação para jovens e adultos foram resultado de um embate: por um lado, a busca por preparar cada vez mais pessoas para o mercado de trabalho; por outro, as campanhas que destacaram a concretização dos direitos, visando à possibilidade de mobilizar esses estudantes para projetos de reformas na estrutura que cada vez mais se concretizava – algo que vinha/vem gerando a exclusão dos mais vulneráveis.

As leis aprovadas resultaram do jogo de forças políticas presentes no interior da Constituinte e das pressões exercidas pela sociedade. São leis que representam um determinado estágio de luta da sociedade, que envolveu diferentes grupos de interesse e Forças sociais, de representação e orientações distintas. (PINHEIRO, 1991, p. 14).

Tratando dos embates educacionais, travados durante o século XX, torna-se mais compreensível a repercussão de situações semelhantes que ocorreram na Constituinte (1987-1988) e as relacionadas às legislações educacionais posteriores.

Repetem-se os enfrentamentos históricos que vêm opondo decisivamente os defensores da escola pública, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, aos setores privatistas e religiosos que querem limitar o campo de ação do Estado na educação, bem como o sentido público da escola. Esses setores também influenciaram decisivamente o processo constituinte de 1987-1988, limitando decisivamente o avanço constitucional em temas como a gestão democrática do ensino e impondo novamente os seus interesses sobre a educação escolar. (PINO et al., 2018, p. 815).

Conforme declararam na Carta de Goiânia, em 1986, os participantes da IV Conferência Brasileira de Educação solicitaram que fossem inseridos na nova Constituição princípios relacionados ao direito de todos pela educação, independentemente do nível de ensino, devendo o Estado fornecer condições para isso (IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO, 2018, p. 461). E, mais especificamente, uma das propostas apresentadas para serem incluídas na Constituição tem a ver com o ensino na EJA. Entre as reivindicações, a nº 7, que dizia:

É dever do Estado prover o ensino fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos os jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, provendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever. (DAMASCENO, 1986, p. 126).

Porém, durante a Assembleia Nacional Constituinte (ANC), o embate entre o público e o privado toma cada vez mais forma. “O grupo privatista em educação criticava o ensino público por entender que ele era de um custo elevado para o Estado, quando comparado à oferta

privada” (SÁ, 2016, p. 109). Apesar da educação ter sido instituída como um direito a ser garantido, não modificaria a estrutura capitalista – excludente da sociedade brasileira. Inclusive, os representantes das elites conseguiram a inserção do apoio estatal a escolas comunitárias, confessionais e filantrópicas.

Maria Francisca Pinheiro realiza uma análise histórica do embate entre público e privado na educação brasileira, e afirma que “a participação institucional do Estado ocorre numa relação inversa à sua função pública. Ao intervir no processo de desenvolvimento, este identifica-se integralmente com a defesa dos interesses privados” (PINHEIRO, 1991, p 36). A autora descreveu bem algo que iria se repetir no futuro, especialmente no que tange à discussão que levaria à aprovação da LDBEN, em 1996.

Nessa perspectiva, partimos da promulgação da Carta Constitucional, no ano de 1988, e das discussões que a sucederam, para analisarmos alguns avanços e retrocessos que levaram à institucionalização da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, oito anos depois.

É importante frisar que o texto constitucional foi finalizado e promulgado, resultando em um documento que assegurava o estabelecimento da modalidade EJA, tendo como incentivadores tanto organismos internacionais quanto organizações sociais educacionais, as quais estavam em luta para a valorização de uma educação mais democrática para os brasileiros, após um período ditatorial envolto de tantas restrições.

De uma forma geral, as discussões que resultaram na inserção de direitos específicos na Constituição de 1988²⁶ estabeleceram a base para a institucionalização de modalidades de ensino específicas, pensadas para atender às diversas necessidades da população brasileira. E a EJA foi uma delas, para a qual não poderíamos deixar de fazer uma análise do texto constitucional. Para tanto, selecionamos alguns destaques na Carta Constitucional, que contribuíram para a promoção da educação que, imbricada no “direito de todos”, deveria ser legislada ainda mais detalhadamente, visando à sua materialização futura.

Essa perspectiva de ênfase aos direitos individuais e sociais e a obrigação do Estado em promovê-los é contemporaneamente assumido como um projeto democrático, constitucional e social de Direito, em que a educação, assim como os demais direitos dessa mesma natureza, ganha destaque ao passo que projeta uma ideia de dignidade humana. (CÂMARA, 2022, p. 18).

²⁶ Não destacamos todos os outros aspectos educacionais da Constituição de 1988, pois focalizamos esse subtópico nos artigos que deram mais embasamento à EJA.

Nesse sentido, identificamos alguns direitos, no campo educacional, que apontam para um atendimento à EJA. Entre esses, analisaremos os seguintes Artigos que se referem à educação como:

Quadro 01 – Direitos constitucionais relacionados à EJA

Direito expresso na Lei	Artigo
Direito de todos;	Art. 205
Dever do Estado:	Art. 205
• Visando ao pleno desenvolvimento da pessoa;	Art. 205
• Visando ao seu preparo para o exercício da cidadania;	Art. 205
• Visando à qualificação para o trabalho.	Art. 205
Direito à educação gratuita aos que não tiveram acesso na idade própria, tida como até os 17 anos;	Art. 208, inciso I ²⁷
Direito ao ensino noturno regular, adequado às condições do educando;	Art. 208, inciso VI
Direito à assistência com transporte na educação básica;	Art. 208, inciso VII ²⁸
Direito à responsabilização da autoridade competente do Poder público em caso de não oferta, ou de oferta irregular, do ensino obrigatório;	Art. 208, inciso VII, parágrafo 2º
Direito à obrigatoriedade de implantação de escolas públicas em localidades onde não houver vagas disponíveis para os educandos;	Art. 213, inciso II, parágrafo 1º
Direito às ações integradas para a erradicação do analfabetismo;	Art. 214, inciso I
Direito à educação para o trabalho.	Art. 213, inciso IV

Fonte: Elaborado por Altamar F. B. Quintão, 2022.

Partindo desse quadro, ressaltamos que Constituição de 1988 traz tanto em seu Artigo 6º, no qual a educação é um direito social, quanto nos Artigos 205 a 214 do título VIII, que se

²⁷ Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009.

²⁸ Emenda Constitucional número 59, de 11 de novembro de 2009.

referem à Ordem Social. Nesse ínterim, e retomando a prerrogativa de que a educação seria um direito de todos, como em constituições anteriores²⁹, o Artigo 205 afirma:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2020, 109).

Outro aspecto importante, que foi destacado como direito na atual Constituição, é que a educação foi considerada um dever do Estado (Artigo 205). Essa afirmação indica que seria a escola pública a primeira a oferecer o suporte aos educandos para o acesso à educação. Essa perspectiva está em conformidade, inclusive, com os embates levantados no período da Constituinte, que visavam à democratização do acesso à educação, como base para as especificidades que seriam discutidas e que foram implementadas na LDBEN.

E, considerando que as pessoas não param de se desenvolver aos 18 anos, o Artigo 205 também fornece garantia que a educação será oferecida para que os educandos possam atingir seu pleno desenvolvimento, bem como poder usufruir de um pleno exercício da cidadania. Esses dois aspectos são subjetivos, o que pressupõe a garantia de uma educação para os adultos e, por extensão, aos idosos.

Um ponto importante da Constituição, em relação às instruções internacionais, é que a educação foi inserida com a prerrogativa de contribuir para a formação do indivíduo (da pessoa) e a qualificação profissional, conforme ainda encontramos no Artigo 205. Isso está em consonância com os ideais neoliberais, a partir dos quais cada vez mais são cobradas habilidades e competências dos indivíduos no mundo do trabalho e a educação passa a ser um instrumento que se destina a formar para o mercado, influenciado pelos ditames da reestruturação produtiva fundamental para a nova fase do capitalismo. Nesse contexto, a educação torna-se mercadoria e palco de disputas entre empresas de diversos setores da economia estruturados em fundações, faculdades, editoras, empresas de tecnologia, entre tantas outras. Devido a essa influência, tomou-se a decisão de incluir essa finalidade como um direito a ser usufruído pelos educandos brasileiros. Assim, convém destacar como a Constituição se alinhou às pressões internacionais, conforme também é destacado no Artigo 213, inciso IV, que fala da educação para o trabalho.

Retomando a perspectiva de um ensino que garantiria a educação para adultos e idosos, o texto inserido na Constituição de 1988, também se refere às políticas educacionais de cunho

²⁹ As Constituições Federais promulgadas anteriormente foram as dos seguintes anos: 1824, 1891, 1934, 1937, 1946 e 1967.

democráticas, as quais trouxeram dispositivos relativos à visibilidade de pessoas em suas diferentes fases da vida, devendo ser ofertada, inclusive, para aqueles que não cumpriram o ensino básico até os 17 anos, conforme o Artigo 208, inciso II.

E para ficar mais explícita a intenção de se instituir uma educação adaptada para jovens e adultos, o Artigo 208, inciso VI, traz a garantia de que os educandos teriam acesso ao ensino noturno regular, adequado às suas condições. Evidentemente, as especificações que fizeram, a posteriori, com que na EJA houvesse uma redução da carga horária que (o que possibilitou a realização de duas séries em um ano, ou de três séries em dois anos) não estava, naquele momento, estabelecida.

A Constituição Federal também tratou do tema da locomoção, por meio dos transportes. Para muitos estudantes, uma das dificuldades maiores é a distância de seus lares até a escola. Diante deste problema, o Artigo 208, no inciso VI, traz a garantia de que será oferecida assistência de transporte para a educação básica. Isso contribuiu para o aumento do número de equipamentos disponibilizados, com o passar dos anos, para esse público, inclusive com a criação de uma política pública de distribuição de transporte adequado para os municípios, como a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, que Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências (BRASIL, 2022).

Outro aspecto relacionado ao uso ou não de transportes tem relação com a política de implementação de escolas em todas as comunidades. Tendo em vista que em muitas comunidades não havia escolas, a obrigatoriedade legal agora instituída passaria a ser uma meta a ser cumprida. E isso se dá com a regulamentação inserida no Artigo 208, inciso VII, parágrafo 2º da Carta Constitucional, no qual passa a responsabilizar as autoridades competentes em dois casos: ou a não oferta de escolas ou sua oferta irregular. Evidentemente que essa obrigatoriedade dialoga com a possibilidade de serem utilizados transportes escolares para a locomoção dos educandos, como já mencionamos. Porém, deixa claro que não poderia faltar essa assistência, algo que beneficiaria estudantes matriculados em todos os turnos, incluindo os que só poderiam estudar à noite.

Para compensar a possível falta de vagas em escolas públicas, em determinadas áreas, foi estabelecida a garantia de financiamento para os educandos poderem estudar em escolas comunitárias, filantrópicas ou confessionais, caso houvesse em tais áreas. Caso isso não houvesse nessas escolas, passaria a ser obrigatória a priorização da implantação de escolas

públicas nessas localidades (Art. 213, inciso II, parágrafo 1º). Nesses casos, o fechamento de uma escola, deixando de dar assistência aos estudantes da educação básica, constitui-se como descumprimento da prerrogativa legal.

A Constituição Federal também trouxe um artigo diretamente relacionado à erradicação do analfabetismo no Brasil. Essa determinação implicaria na elaboração de políticas públicas, que seriam fundamentais para o estímulo à educação de adultos, mais tarde instituída como EJA. Para que isso fosse possível, o Artigo 214, inciso I, indica que seriam necessárias ações integradas entre os poderes públicos: federal, estaduais e municipais. E, nesse mesmo Artigo, e ainda com uma perspectiva de serem criadas turmas de educação de adultos, o inciso IV indica que uma das metas da educação é de que ela os prepararia para o trabalho.

Tendo sido estabelecidos esses artigos, a Constituição Federal de 1988 se constituiu como um sólido conjunto de garantias sociais que, entre outros, valorizam a educação. Tais pressupostos, apresentados em diversos artigos, serviram de base para a elaboração de novas leis educacionais, visando ao cumprimento das prerrogativas declaradas nessa Carta Constitucional. Assim, os embates acerca do modelo de educação permanecem no centro dos movimentos sociais e também nos grupos defensores da educação como mercadoria.

Alguns tinham expectativas positivas em relação à valoração do campo educacional, trazida no texto constitucional como garantias. Além disso, essas premissas serviram de base para que algumas medidas passassem a ser tomadas visando ao cumprimento dessas garantias constitucionais.

No mesmo ano da aprovação da Constituição, foi apresentado o Projeto de Lei 1.258/88, que trazia uma proposta para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Essa proposta foi elaborada com a participação popular, mediante discussões promovidas pelo Poder Legislativo. Porém, seu processo de tramitação sofreu atrasos por motivos políticos, como o afastamento do presidente Fernando Collor de Melo, então presidente do país, e pela consequente mudança do quadro político.

Em 1992, o deputado Darcy Ribeiro, desconsiderando os debates que há muitos anos as universidades, as associações representativas e os movimentos sociais em geral, vinham realizando acerca da educação, apresentou outra proposta para uma LDB, que não tinha o apoio das organizações populares, o que a distinguia da proposta anterior no que tange à elaboração com apoio popular, que não foi vista no documento aprovado. Um processo de embates foi travado até o ano de 1995, quando o projeto anterior foi, de vez, descartado, e se aceitou o projeto do deputado Ribeiro, sendo aprovado como Lei o quanto antes.

Diante da disputa ideológica histórica acerca da educação brasileira, em especial no século XX, alguns mecanismos políticos foram utilizados para interferir no texto final da Lei educacional que estava prestes a ser aprovada, para se tornar a nova LDBEN.

A posição que a maioria dos senadores assume revela uma mentalidade oligárquica, autoritária e conservadora, que ainda se faz presente mesmo num período em que a democracia busca se afirmar no país. Assim, o Senado Federal, por meio dos partidos políticos que o comprem, invalida o trabalho que envolveu a participação dos organismos da sociedade civil, voltando as costas de forma chocante à sociedade brasileira, atitude essa não compatível com as exigências democráticas. (OLIVEIRA, 1998, p. 31).

Dessa maneira, forças políticas de cunho conservador atuaram para rejeitar propostas que vinham a desempenhar um papel mais democrático para a educação brasileira. A partir daí, uma nova LDBEN foi aprovada com bases neoliberais, que tiveram a aprovação nos primeiros governos com a nova Constituição Federal.

A Educação profissional ficou fragmentada, durante a implantação da proposta neoliberal no Brasil, vez que visava-se, unicamente, uma formação voltada para o trabalho como modo operacional da produção, que atendesse os requisitos do capital, em especial o internacional, apoiado pelo então presidente Collor de Mello e que teve seqüência, posteriormente, pela gestão Fernando Henrique Cardoso. (NAVROSKI, 2011, p. 16.384).

Dessa forma, a LDBEN foi aprovada no ano de 1996, e instituiu a EJA em dois artigos específicos. O primeiro deles (37º) faz a indicação de quem seria a demanda para essa modalidade; o artigo seguinte (38º) apresenta a responsabilidade da oferta das aulas.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – No nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – No nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. (BRASIL, 2020).

Ao discutir sobre as duas legislações básicas para a educação brasileira, a Constituição Federal/1988 e a LDBEN/1996, Pablo Santos (2014) defende que o Brasil não conseguiu se libertar do patrimonialismo e do tradicionalismo, apesar de ter conseguido algumas realizações no âmbito democrático e progressista. Nesse sentido, segundo ele, a gestão democrática acabou ficando comprometida devido às práticas historicamente autoritárias. O autor ainda explica que [...]

[...] o patrimonialismo subjacente à cultura política presente em escolas e sistemas de ensino seria elemento condicionante de práticas que vão muito mais na direção da legitimação da ação política autoritária do que na direção de um aumento significativo da participação paritária nos processos decisórios. (SANTOS, 2014, p.66).

Mais recentemente, nas políticas para EJA, também havia a relação público-privada. Isso se deu no financiamento de programas do governo, em especial para alfabetização.

Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacamos o Programa Brasil Alfabetizado, que atuava também via parcerias para a sua execução. O trabalho docente tornava-se dificultado nessa área, porque os alfabetizadores ou professores eram contratados em outro turno, via bolsa. (PIRES e PERONI, 2019, p. 22).

No que se refere às legislações educacionais estarem vinculadas ao financiamento de instituições privadas, como se nota na LDBEN, Almeida e Justino explicam que [...]

[...] há uma clara visão de que, em todos os casos, segundo as orientações do neoliberalismo e desses organismos financeiros, existe a necessidade de melhorar a política educacional para assegurar que as despesas com educação resultem em investimentos produtivos. (ALMEIDA e JUSTINO, 2018, p. 128).

Apesar de essa prática ser excludente no processo educacional, essa sistemática neoliberal acontece tanto nos países desenvolvidos, quanto nos subdesenvolvidos. Em toda a América Latina foram encontradas legislações que se aplicam à EJA, tendo como nomenclatura mais usual Educação para Pessoas Jovens e Adultas (EPJA).

A pesquisa regional encontrou, porém, um sinal de que a EPJA foi assimilada como parte constitutiva dos sistemas educativos do continente: o reconhecimento formal em nível constitucional ou infraconstitucional do direito dos jovens e adultos à alfabetização e à educação básica está presente no ordenamento jurídico de todos os países. (DI PIERRO, 2022, p. 379).

Inclusive, no Brasil, lembramos que a mesma emenda parlamentar que criou a LDBEN/96 também instituiu o Fundef, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. Porém, esse já surge restrito ao financiamento do ensino fundamental – excluindo a

EJA, “para fins de repasse desses recursos, inviabilizando a inclusão dos alunos da EJA no financiamento da Educação Básica” (MAIA, 2013, p. 45). Nesse período, segundo Ferraro, a “título de priorização da educação fundamental na ‘idade própria’, relega-se a segundo plano a educação de jovens e adultos e a educação infantil” (FERRARO, 2002, p. 44).

Os estudantes da EJA não foram incluídos nos sistemas de aferição de desempenho instituídos pelo Inep para a composição do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), fazendo com que os resultados de aprendizagem na modalidade estejam fora do campo de atenção dos gestores e da opinião pública. (DI PIERRO e HADDAD, 2015, p. 208).

Luiz Felipe Serrao (2014) discute acerca das políticas públicas implementadas em governos recentes, no Brasil. Algumas, relacionadas à EJA, representaram uma maior democratização nessa modalidade, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003 - 2010): a criação do Proeja (2006), do Fundeb (2007), da Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (2007), a Emenda Constitucional nº 59 (2009), dentre outras ações. Sobre a modificação da LDBEN, o autor explica:

Fato importante para a EJA foi que, a partir de 2009, a Emenda Constitucional nº 59, trouxe duas significativas mudanças para o campo das políticas públicas de EJA, por oficializar a extensão dos programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. Nesse mesmo ano, o Programa Nacional do Livro Didático passou a atender não só ao público do Programa Brasil Alfabetizado, mas passou a abarcar os jovens, adultos e idosos matriculados nas redes municipais e estaduais atendidos em cursos de EJA. (SERRAO, 2014, p. 90).

Em relação aos recursos envolvidos na difusão da EJA, a aprovação do Fundeb, durante o governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 2007, trouxe expectativas de melhorias para essa modalidade – diferentemente do que acontecia até então com o Fundef. Desse modo, passa-se a “reconhecer como ponto positivo a intencionalidade do financiamento da educação infantil, da EJA e do Ensino Médio” (BRZEZINSKI, 2010, p. 198). Com o financiamento ampliado, foi possível expandir a EJA pelo território brasileiro, pois diferentemente do Fundef, o Fundeb “compreende todas as etapas e modalidades da educação básica.” (RANIERI e ALVES, 2018, p. 70).

Porém, mesmo com esse financiamento aumentado, não foi suficiente para manter essa modalidade de ensino em pleno funcionamento no Brasil. De acordo com Marisa Bittar e Mariluce Bittar (2012), de uma forma geral, “a conclusão a que se pode chegar é a de que foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às

crianças e aos jovens brasileiros” (BITTAR e BITTAR, 2012, p. 166). Assim, ao descrever certo idealismo no texto da LDBEN que trata da EJA, Carlos Brandão explica que outro problema encontrado especificamente no artigo (37º) é a auto responsabilização total do poder público, quando se trata do acesso e da permanência do trabalhador na escola.

Do ponto de vista prático, as probabilidades de sucesso de qualquer programa de educação de jovens e adultos, nos níveis de ensinos fundamental e médio, são sempre maiores quando as empresas, que em última instância também são beneficiadas por poder contar com mão de obra mais qualificada, são copartícipes e corresponsáveis. (BRANDÃO, 2010, p. 104).

Nesta perspectiva diversos preceitos neoliberais são vistos na LDBEN, como por exemplo: as formas de avaliação da educação escolar, ideologias presentes em diversos conteúdos, o foco em um determinado modo de enxergar a qualidade da educação, para que se possa haver retorno, a educação como uma mercadoria e não como um bem social, a valorização do indivíduo em detrimento da coletividade, dentre tantos outros. Assim, conforme enfatizam Almeida e Justino [...]

[...] Com a consolidação do projeto neoliberal, o governo, atrelado ao mercado, passa a cobrar abertamente critérios de eficiência em prol da qualidade – um discurso que, a partir da consolidação do novo liberalismo no Brasil, passa a ser sistematicamente alavancado e usado como justificativa para as diversas ações governamentais no que tange a educação. (ALMEIDA e JUSTINO, 2018, p. 130).

Assim, é preciso questionar o que estes grupos entendem por qualidade da educação, tendo em vista seus objetivos. Com a EJA tendo sido institucionalizada na legislação brasileira, o que isso significaria? Que desafios estavam por vir a essa modalidade de ensino? É importante refletir sobre essas questões, visto que ainda hoje há grupos que apoiam as políticas destinadas à expansão da EJA, mas também se enfrentam outros que não veem estas políticas como um projeto necessário à inserção dos menos favorecidos, que por falta de oportunidade foram excluídos do direito à educação. Assim, observamos ainda a falta de conhecimento de parte da sociedade brasileira, inclusive entre os educadores e gestores da educação, que não entendem tal necessidade, como um problema real a ser superado no país e promovem discursos que dificultam a criação e permanência de classes dessa modalidade de ensino.

São muitos os problemas advindos do desconhecimento acerca da EJA e de seu papel na sociedade contemporânea, destacamos aqui aquele que diz respeito à distribuição espacial de classes de EJA pelas cidades. O desconhecimento ou a falta de interesse em relacionar a rede de oferta de classes de EJA com as demandas no espaço geográfico, por aqueles que estão na

gestão educacional, é um problema sério e decorrente de políticas neoliberais voltadas a defesa de redução de gastos no setor educacional, especialmente aquele destinado a Jovens e Adultos, isto é central no trabalho de Reguera e Serra (2022) ao qual nos remetemos em capítulos posteriores.

2.3 Desafios da EJA na Educação brasileira

A educação de jovens e adultos deve focalizar a sensibilização em face dos preconceitos e da discriminação, a integração das mulheres, a cultura da paz, a cidadania, a democracia, a promoção da saúde e a sustentabilidade ambiental. Cabe-lhe oferecer oportunidades de aprendizagem aos idosos e promover a integração e participação dos portadores de necessidades especiais. (Trecho da Declaração de Hamburgo apud GOMES, 2001, p. 32).

Apenas um ano após a institucionalização da EJA no Brasil, foi realizada a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, em Hamburgo, Alemanha, em 1997, na qual se produziu a Declaração de Hamburgo, que dispõe sobre algumas dificuldades que os estudantes da EJA ainda hoje enfrentam. “A educação e a formação de adultos permanecem ainda o privilégio das populações mais fortemente escolarizadas, dos homens mais que as mulheres, dos países mais ricos, das zonas urbanas melhor equipadas” (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 16). Essa exposição, feita há cerca de 25 anos, já mostrava as limitações que a política educacional para os jovens e adultos estava enfrentando, especialmente não tendo condições de conferir às pessoas mais vulneráveis esse direito, deixando-as à margem desse processo. Isso foi corroborado por Pochmann e Ferreira, quando afirmaram que para os jovens que são de famílias com menores rendas, ainda não há uma universalização do acesso à educação de qualidade (POCHMANN e FERREIRA, 2016).

Esses estudantes têm em comum, geralmente, o fato de terem deixado de frequentar a escola em algum período de suas vidas. Para além disso, existem diversas particularidades, das quais podemos elencar algumas: desmotivação para voltar à sala de aula e permanecer (tendo em vista sua experiência de já ter abandonado a escola ou de nunca ter frequentado uma), as disparidades etárias, que podem ficar mais evidentes quando adolescentes (que é a maioria atualmente nessa modalidade) compartilham a sala com adultos e, inclusive, idosos – e esses últimos podem não se sentir confortáveis com as brincadeiras e/ou travessuras dos mais jovens, levando-os, inclusive, a abandonarem a escola. E, evidentemente, pelo fato de a maioria das aulas serem noturnas, muitos têm medo da violência, outros alegam não ter tempo ou disposição

para estudar, após uma longa jornada de trabalho (em casa ou remunerado), ou mesmo que não conseguem sair do trabalho há tempo de ficar esperando um transporte escolar (o qual, às vezes, precisa passar cedo para levar estudantes para escolas distantes).

Além disso, em muitas escolas, as condições para sustentar a EJA são precárias, como: falta de material didático apropriado, necessidade de manter salas de aula com recursos adquiridos por causa dos estudantes de outros turnos, no ensino regular. Todos esses desafios não são simples para os gestores administrarem. Eles fazem parte da rotina de diretores, vice-diretores, coordenadores e secretários de Educação ao pensarem e organizarem turmas da EJA. Alguns acreditam que, por falta de recursos, a EJA não tem como se sustentar.

No início da implantação da EJA nos municípios, entendemos que não foi possível para todos eles prepararem seus professores para o ensino da EJA. Isso fez com que houvesse uma espécie de adaptação, uma “pedagogia” para jovens e adultos. Na prática, muitas aulas ministradas para a EJA eram baseadas em textos dos livros didáticos para crianças e adolescentes, apesar de já existirem livros didáticos específicos para a modalidade de ensino.

O que também corrobora para essa situação é a diversidade de orientações curriculares. Santos (2014), em um estudo sobre o(s) currículo(s) na EJA, mostra que não havia parâmetros básicos. Ele aponta para três principais abordagens curriculares nessa modalidade:

1) o currículo supletivo: concepção subliminar ao ensino supletivo e cuja seleção de conhecimentos é pautada na redução de conteúdos preestabelecidos para o ensino regular diurno (crianças e adolescentes); 2) o currículo crítico: conjunto de propostas e ações que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico; 3) o currículo por competências: concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível do capital. (SANTOS, 2014, p. 47).

Diante da disparidade na aplicação, logo nos primeiros anos de sua institucionalização, havia muitas dúvidas sobre como e o que ensinar na EJA. Muitas práticas acabaram sendo realizadas sem objetivos definidos para a modalidade. Além disso, alguns gestores tinham dificuldades em orientar os professores no cumprimento de tais objetivos, quer estes fossem para o fortalecimento de uma sociedade capitalista em desenvolvimento, focando na necessidade de trabalhadores com cada vez melhores habilidades técnico-administrativas, quer envolvessem, entre outras coisas, discussões sobre os interesses do capitalismo (MAURÍCIO, 2020). Essa confusão acabava por enfraquecer o ensino, voltado principalmente para pessoas

que trabalhavam e, mesmo assim, estavam fazendo grandes esforços para estar em uma escola – cansados, principalmente à noite.

Esse público específico também foi notado por Ênio Santos (2008). Dialogando com alguns autores, como David Harvey, Karl Marx, Ricardo Antunes, além de outros, o autor analisa temas como a acumulação flexível, a globalização, o neoliberalismo, a exclusão social, as classes sociais, classe trabalhadora, entre outros, para caracterizar o trabalhador atual que se matriculam nas classes de EJA. E, diante de sua análise, ele afirma que “[...] o público da EJA é formado essencialmente por trabalhadores [...]” (p. 45), o que é elementar para se compreender o surgimento dessa modalidade de ensino. Além disso, essa realidade deve servir de base para a prática de ensino.

É importante reconhecer que muitas pessoas têm interesses, dos mais diversos, em obter escolarização. Isso pode ser observado nos chamados Espaços de Restrição e Privação de Liberdade (EPRL), em que a existência de insegurança e a constante vivência de violências e desrespeito não têm intimidado os profissionais da educação que atuam nessa área, que também foi planejada para oferecer uma educação ao longo da vida, com base em pressupostos internacionais, de a educação continuar sendo ministrada após a libertação, propiciando força de trabalho. Porém, o que se percebe é que a valorização desses profissionais tem sido negligenciada. Ou seja, a própria EJA acaba perdendo parte do seu sentido “econômico” quando os gestores, ao absorverem a ideia de formar para o mercado aos moldes das empresas, acham que não vale a pena investir nesses ambientes – entendendo que essas pessoas não iriam ser tão úteis ao mercado empresarial após saírem do cárcere. Por outro lado, a educação tem ajudado muitas pessoas privadas de liberdade a repensarem suas perspectivas de vida e poderem sonhar em serem cidadãos mais responsáveis ao saírem desses espaços. Por isso, [...]

[...] mesmo diante das dificuldades encontradas nesses espaços, chama atenção o bem-estar sinalizado pelos profissionais da educação que atuam em EPRL, que demonstram sentimento de realização pessoal e profissional diante do trabalho que desenvolvem nesses contextos. (CABRAL, ONOFRE e LAFFIN, 2020, p. 16).

A partir dos debates acerca do enfrentamento desse e de outros problemas, algumas proposições foram evidenciadas no seio do desenvolvimento de políticas curriculares nos anos de 1990. Para tentar sanar essa deficiência, foram apresentadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - DCNEJA (BRASIL, 2000) e a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos – PCEJA (BRASIL, 2002). Esses documentos “orientadores”, porém, também não eram discutidos nas escolas, pois a formação continuada

para práticas pedagógicas na EJA, específica para os professores das disciplinas do Ensino Básico, era escassa.

Por outro lado, na academia, já se discutia acerca das propostas neoliberais que foram implementadas na elaboração de propostas curriculares semelhantes, como Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998). Albuquerque (2005, p. 66) explica que o “debate em torno da construção de uma cidadania consciente foi substituído por uma política que visa à formação do aluno para a competitividade do mercado nacional e para a aceitação dos primados do credo liberal”. E, nessa perspectiva, o construtivismo foi utilizado como método para elaboração de tais planos curriculares, algo que, notoriamente, se contrapunha a um ensino voltado para uma perspectiva de formação cidadã crítica.

A maioria das escolas pelo Brasil estavam se adaptando à implementação da EJA e de outras modalidades. Alguns municípios passaram mais de 10 anos para ter turmas de EJA e quando o fizeram, muitas tiveram dificuldades em definir que materiais didáticos seriam utilizados pelos estudantes e professores nas aulas, levando a uma corrida por adaptações, resumos dos mesmos materiais didáticos (livros) utilizados no ensino regular. Assim como em outras disciplinas, na Geografia não se seguia as orientações curriculares para a EJA.

Desse modo, nem todos os municípios começaram a aplicar os parâmetros propostos logo após sua implementação e, assim, são observadas as mais diversas formas de planejamentos anuais e de aulas, frustrando expectativas dos estudantes em relação às aulas, o que poderia fazê-los se sentirem desestimulados com um ensino desinteressante, sem uma proposta metodológica adequada. E nesse aspecto, vemos que muitos professores, apesar de bem-intencionados, muitas vezes, não recebem o apoio pedagógico para o planejamento de suas aulas, nem formação continuada específica. Além do mais, entendemos que muitos professores que atuam na EJA não cursaram disciplinas relacionadas à EJA na sua graduação, como também nos afirma Jaqueline Ventura: “o lugar pouco significativo da EJA nas propostas curriculares das licenciaturas é, na nossa avaliação, uma das faces de um mesmo problema que as conquistas formais na legislação, por si só, não poderiam superar” (VENTURA, 2015, p. 221).

Além dessas situações tidas como limitantes, podemos ainda mencionar duas, um pouco mais sutis, mas que também contribuem para a exclusão: aquelas que se referem ao uso de tecnologias educacionais e aquelas relacionadas à desvalorização de disciplinas das ciências humanas, na promoção de um ensino tecnicista. Essas são algumas situações que distanciam a EJA de alguns dos objetivos pensados para sua demanda populacional.

Os objetivos da educação de jovens e adultos, vistos como um processo de longo prazo, desenvolvem a autonomia e o senso de responsabilidade das pessoas e das comunidades, fortalecendo a capacidade de lidar com as transformações que ocorrem na economia, na cultura e na sociedade como um todo; promove a coexistência, a tolerância e a participação criativa e crítica dos cidadãos em suas comunidades, permitindo assim que as pessoas controlem seus destinos e enfrentem os desafios que se encontram à frente (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 20).

Os objetivos apresentados para a EJA, na Declaração de Hamburgo, deveriam promover melhorias sociais, culturais e econômicas. Além disso, deveriam permitir aos estudantes enfrentar uma série de obstáculos na vida. Porém, cada vez mais, surgem novos desafios para esses alunos, em especial para aqueles que retornam à escola após um ou até mais anos, fora dela. Muitas inovações já podem ser encontradas, inclusive em escolas públicas – o advento da internet e dos aparelhos eletrônicos nas escolas tem ampliado as possibilidades de aprendizado nesses últimos anos, como a realização de tarefas a distância. E, relacionado a esse aspecto, um dos desafios atuais para a EJA tem relação com o uso de tecnologias nas políticas inclusivas, em especial para estudantes que moram afastados das escolas, por terem mais dificuldades para se locomover no trajeto para as escolas.

A revolução das tecnologias da informação, carregada de consequências para todas as atividades humanas, apresenta um duplo desafio: o modo como fazer para que todos tenham acesso à tecnologia e como se pode melhor utilizar a tecnologia para fins educacionais (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 17).

Enfatizando essa realidade tecnológica, Demerval Saviani (2013) aponta para o surgimento de um modelo tecnicista de ensino, seguindo o modelo de países desenvolvidos (como os Estados Unidos) e passa a exigir mais qualidade dos “produtos”, ou seja, os estudantes devem sair mais preparados para o mercado. A escola passa a ser palco de uma pedagogia corporativa.

Sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total”, que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. (SAVIANI, 2013, p. 440).

Assim, o uso das tecnologias na educação termina cumprindo o papel de difusor de ferramentas e equipamentos tecnológicos, parte deles com destino o estímulo ao consumo de

equipamentos e a uma formação para o mercado de trabalho e não para a construção de conhecimentos, para uma formação cidadã, cultural a partir de tais ferramentas. Assim, os alunos se tornam consumidores e aprendem a sê-lo na escola.

As avaliações que medem o desempenho das instituições de ensino, exigidas pela Constituição Federal, têm sido aplicadas, o que indica que às escolas cobra-se adequar-se ao que as empresas exigem, no que tange à formação dos seus estudantes, o que, no sentido mercadológico, tem sido considerado por alguns como um “avanço” (TEIXEIRA, 2008, p. 167).

Nesse sentido, o professor passa a ser comparado a um treinador, preparando os clientes seguindo os moldes necessários para a aceitação nas empresas. Como consequência, “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado.” (SAVIANI, 2013, p. 441). Essa forma de ensinar pode não fazer sentido, em especial para estudantes de áreas rurais – situação vivenciada que poderia desmotivar alguns a assistir a tais aulas. Esse foco no tecnicismo também pode contribuir para o abandono na EJA.

Nesse sentido, o abandono escolar tem sido uma realidade observada nas escolas que oferecem turmas de EJA. Em uma situação mais grave, a evasão “pode ser atribuída ao fato de que o aluno adulto está, na maioria das vezes, inserido no mundo do trabalho e esse é o motivo pelo qual volta a estudar e pelo qual desiste, pois não consegue conciliar escola e trabalho” (LAIBIDAL, 2022, p. 10). Acaba se tornando uma espécie de ciclo: a necessidade de trabalhar; estudar para poder continuar trabalhando ou para conseguir outro emprego ou melhorar suas condições de trabalho; a falta de tempo e de energias pelo fato de trabalhar e estudar; o abandono das salas de EJA. Essa situação se torna mais angustiante quando os próprios estudantes se culpam por não poderem estudar. Muitos trabalhadores da cana-de-açúcar “sentem-se responsáveis por não serem letrados” (BEZERRA, 2018, p. 127). Eles estão, porém, sendo vítimas do sistema que produz a pobreza.

Nesse sentido, é possível ver que são muitas as questões que se tornaram desafiadoras para a EJA, desde sua institucionalização – que já ocorreu de forma contraditória. Isso afetou tanto os professores quanto os estudantes dessa modalidade de ensino. E esses últimos estão submetidos a um sistema de ensino que tem sido excludente das classes mais pobres, contribuindo para que os estudantes que não conseguem ter acesso à educação pensem que eles não têm capacidade, ou mesmo valor, para a sociedade – sendo, ela mesma, ao se imbricar com objetivos neoliberais, quem lhes nega esse direito, o que precisa ser revisto.

Diante do exposto, concordamos com Giroux, quando afirma que “o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso, envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre” (GIROUX, 1997, p. 04). Este autor propõe ainda uma resistência, na qual a comunidade se une em busca da democratização da escola (Apud GADOTTI, 2003).

Assim, no cenário atual de redução dos limites da distribuição espacial das salas de EJA pelas cidades e também no campo, e a centralização delas em determinadas áreas urbanas (REGUERA; SERRA, 2022), entendemos ser importante a discussão de temas educacionais em Geografia para compreender como têm sido realizadas as análises da educação que visam estabelecer políticas de redução de salas de EJA, e a criação de outras, visando o processo de nucleação pelas secretarias de educação dos municípios. Seguindo esse caminho, no próximo capítulo abordaremos, com mais detalhes, um subcampo – considerado novo e inovador – que tem discutido situações específicas ligadas à espacialização da educação – o campo da Geografia da Educação.

CAPÍTULO 3 - PERSPECTIVAS DA GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO: UM CAMPO DE ESTUDO PARA A ANÁLISE DA EJA

Após analisarmos as origens, o desenvolvimento, a institucionalização e os desafios enfrentados na Educação de Jovens e Adultos, temos por objetivo desse capítulo trazer uma discussão acerca da emergência do campo de pesquisas e estudos da Geografia da Educação, e de como este poderá trazer contribuições para as análises acerca dessa modalidade de ensino. Iniciamos o mesmo por mostrar como os estudos educacionais na Geografia contribuíram para o amadurecimento desse novo campo. Em seguida, propomos uma reflexão acerca de como a Geografia da Educação pode contribuir com as pesquisas e os estudos na interseção entre Geografia e Educação. Por fim, apresentamos algumas discussões sobre esse subcampo com base em Reguera e Serra (2022).

3.1 A pesquisa educacional na Geografia

Partindo da perspectiva do fortalecimento da Geografia escolar, que no século XX, passou por ataques político-ideológicos de modo que até foi retirada do currículo da escola básica, a linha de pesquisa em Educação Geográfica³⁰ surgiu para discutir temas relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, que envolvam políticas educacionais, quer movimentos educacionais – os resultados estarão presentes em currículos, orientações curriculares, materiais didáticos; além de metodologias de ensino, formação de professores de Geografia, práticas de ensino dentro e fora da sala de aula, uso de novas tecnologias nas aulas, nos instrumentos de avaliação utilizados para medir a eficácia desse processo, alguns, inclusive, visando a atender melhor ao mercado de trabalho.

³⁰ Além da UFPB, que possui a linha de pesquisa Educação Geográfica, outras instituições também possuem programas de pós-graduações relacionados, como: UFG – Campus Goiânia: Ensino-Aprendizagem de Geografia; UFMG: Teoria, métodos e linguagens em Geografia; UFU: Ensino, Métodos e Técnicas em Geografia; UFSJ – São João Del Rei: Geografia escolar: formação de professor e Educação Geográfica; UFMS (Aquidauana): Espaço, Ensino e Representação; UFPE: Educação, cultura, política e inovação na produção contemporânea do espaço; FUFPI: Ensino de Geografia; UNICENTRO-PR: Educação Geográfica, Ambiente e Representação Espacial; UNIOESTE-PR (Francisco Beltrão): Educação e Ensino de Geografia; UERJ (São Gonçalo): Ensino de Geografia; UFRJ: Processos Formativos, Práticas e Ensino de Geografia; UFRN – Natal/Caicó RN: Metodologia do ensino de Geografia/Saberes geográficos no espaço escolar; UFRGS: Ensino de Geografia; UFPEL-RS: Ensino de Geografia; UFSC: Geografia em Processos Educativos; UFSCAR-SC: Produção do Espaço, Educação e Cultura; UNESP: Educação, Saúde e Cultura; UNESP/RC SP: Geografia, Ensino e Cartografia Escolar; USP: Geografia, educação e ensino; o PROF GEO, que é um programa de pós-graduação nacional, liderado pela UFSM, tendo mais oito instituições federais como participantes: IFB, UNB, UFCG, UERJ, UFPE, IFC, IFMG e UFGD, tendo como foco o Ensino de Geografia para professores da Educação Básica.

Todo esse esforço tem destacado a relevância da Geografia para a sociedade. Nesse sentido, muitos pesquisadores passaram a se debruçar em torno dessas temáticas, promovendo a consolidação da linha de pesquisa Educação Geográfica (ou relacionadas), em diversos programas de pós-graduação em Geografia no país. Seus trabalhos estão, de certa forma, relacionados a temáticas principais, como: ensino de Geografia³¹, história da Geografia escolar³², formação de professores de Geografia³³, livros didáticos de Geografia³⁴, SIG e Cartografia escolar³⁵, políticas educacionais³⁶, dentre outras³⁷.

Dessa forma, muitos trabalhos realizados na linha de pesquisa citada conseguiram fazer análises e trazer discussões acerca de decretos, resoluções e investimentos feitos (ou a falta deles) na educação, e que afetam diretamente a disciplina escolar Geografia. Mais especificamente, acreditamos que diversas ações trazem, imbricadas nelas, os anseios de alinhar a educação pública às propostas capitalistas – que na atualidade se apresentam, evidentemente, sob regras da doutrina neoliberal.

Dessa forma, entendemos que, quando legislações são elaboradas e trazem com elas a imposição de ações que busquem desvalorizar, em um nível menor ou completo, a Geografia escolar – posto esta ser uma disciplina crítica e conscientizadora inserida na educação básica brasileira – elas estão cumprindo “determinações” de um sistema que têm passado por crises constantes, e que, no presente, “acredita” que uma população formada em um sistema tecnicista poderia impedir uma nova crise (SAVIANI, 2013).

Por outro lado, reconhecendo a relevância da Geografia escolar, torna-se evidente que ela seja mantida e valorizada tanto no ensino fundamental quanto no médio, e que os professores tenham uma formação específica nas universidades, não que ela seja desvalorizada, ou retirada do currículo obrigatório. Assim, a escola pode continuar sendo (ou se tornar) um espaço de conscientização, algo que ainda é visto nas aulas de Geografia e de outras disciplinas.

E isso já tem sido percebido e discutido em outros países. Por exemplo, ao apresentar a importância da disciplina escolar Geografia na Austrália, Alaric Maude (2010) menciona vários

³¹ Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá Martins), Núria Hanglei Cacete, Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Iyda Paganelli, Eduardo Giroto, Lana de Souza Cavalcanti, Sonia Vanzella Castellar, José William Vesentine, Angélica Mara de Lima Dias, Aldo Gonçalves de Oliveira, dentre outros.

³² Maria Adailza Martins de Albuquerque (Dadá Martins), Ênio José Serra dos Santos, Angélica Mara de Lima Dias, Rodrigo Bezerra Pessoa, dentre outros.

³³ Núria Hanglei Cacete, Nídia Nacib Pontuschka, Eduardo Giroto, Rodrigo Bezerra Pessoa, dentre outros.

³⁴ Joseane Abílio de Sousa Ferreira, Aldo Gonçalves de Oliveira, dentre outros.

³⁵ Tomoko Iyda Paganelli, Emílio Reguera Rua, Sônia Vanzella Castellar, Aldo Gonçalves de Oliveira, dentre outros.

³⁶ Ênio José Serra dos Santos, Emílio Reguera Rua, dentre outros.

³⁷ Núria Hanglei Cacete, Lana de Souza Cavalcanti, dentre outros.

tópicos, os quais ele os entende como sendo essenciais para a educação dos jovens australianos, dando ênfase no que tange ao desenvolvimento de cidadãos bem informados³⁸.

Estes são todos assuntos de debate público, e todos os alunos devem ter a oportunidade de pensar sobre eles na escola. A compreensão de tópicos como esses, combinada com o conhecimento local e global identificado anteriormente, dá aos jovens a capacidade de acompanhar e contribuir para debates locais e nacionais sobre uma ampla gama de tópicos. Este é o conhecimento que é empoderador (MAUDE, 2010, p. 20, tradução nossa)³⁹.

Lembramos que, por muito tempo, alguns países desenvolvidos sequer incluíam a Geografia nos seus currículos obrigatórios, apesar de essa prática ainda ser vista atualmente – e não apenas nesses países. Nos Estados Unidos, já por diversos anos a disciplina escolar Geografia tem sido negligenciada em diversos estados, sendo a mesma ofertada de forma opcional para os estudantes jovens (HADWICK, 2004). Essa prática tem servido de modelo para governos de outros países passarem a tratar as disciplinas da área de ciências humanas como se elas tivessem pouco valor, levando-os a fazer modificações curriculares impactantes. Na década de 2010, Brock (2022) também criticava a desvalorização pela qual a Geografia escolar vinha passando nos Estados Unidos da América.

Infelizmente, a Geografia não encontrou um lugar distintivo na maioria dos currículos escolares nos EUA, e o que o colega Ambrose Bierce (1842 – 1914) falou ainda está de pé, ou seja, que: 'a guerra é a maneira de Deus de ensinar a geografia dos americanos' (BROCK, 2022, p. 277, tradução nossa)⁴⁰.

Contudo, segundo David Hill, em 18 de abril de 1991, o presidente Bush lançou um programa que “define a Geografia como uma das cinco principais disciplinas a serem ofertadas e avaliadas em um amplo programa de reforma educacional” (HILL, 1992, p. 233, tradução

³⁸ Dentre os tópicos, estão: A Geografia alimenta a curiosidade e a admiração pelo mundo; a Geografia ensina o conhecimento global; a Geografia ensina o conhecimento local; a Geografia ensina a conectividade dos lugares; a Geografia enfatiza o significado do lugar; a Geografia desenvolve uma compreensão das inter-relações entre o ambiente biofísico e as pessoas; a Geografia ensina pensamento espacial e habilidades analíticas espaciais; a Geografia ensina como usar a escala na exploração de questões; a Geografia ensina o pensamento holístico; a Geografia estuda o mundo real e seu futuro; A Geografia contribui para todas as capacidades gerais; a Geografia ajuda os alunos a melhorar seu próprio conhecimento e experiência do mundo; a Geografia ajuda a desenvolver a identidade; a Geografia tem aplicações de carreira (MAUDE, 2010, tradução nossa).

³⁹ These are all matters of public debate, and all students should have the opportunity to think about them in school. An understanding of topics like these, combined with the local and global knowledge identified earlier, gives young people the ability to follow and contribute to local and national debates on a wide range of topics. This is knowledge that is empowering (MAUDE, 2010, p. 20).

⁴⁰ Unfortunately, geography has not found a distinctive place in the majority of school curricula in the USA, and the adage put forward by fellow American Ambrose Bierce (1842–1914) still stands, namely that: ‘War is God’s way of teaching Americans geography’ (BROCK, 2022, p. 277).

nossa)⁴¹. Isso foi algo há muito tempo esperado, visto que desde a grande depressão, na primeira metade do século XX, não se dava esse reconhecimento à Geografia escolar nos Estados Unidos. E ainda de acordo com o autor, apesar desse projeto não ser aceito em todos os estados americanos, em outubro de 1993, foi fundado o projeto piloto de educação geográfica naquele país, devido a uma maior aceitação dessa disciplina, a qual havia sido quase esquecida. (HILL, 1994). E essa proposta se manteve no governo Clinton (1993-2001).

Porém, houve um novo retrocesso no governo de George W. Bush (2001-2008), o qual defendia um governo neoconservador, que buscava uma educação que valorizasse a língua nacional (inglesa) e a Matemática (em um processo semelhante ao que pode ser visto na atualidade brasileira). Sobre isso, José Willian Vesentini fala dos resultados esperados pelo governo na educação americana. Em outras palavras, o foco do ensino nos Estados Unidos seria:

[...] a ler e escrever e a contar –, com um correlato menosprezo pelas outras funções da escola: socializar, desenvolver atitudes e valores democráticos, cultivar as múltiplas inteligências, combater todas as formas de preconceito etc. Ao mesmo tempo, essa estratégia educacional do governo Bush significou também uma desvalorização dos conteúdos e práticas das demais disciplinas escolares: geografia, história, sociologia, filosofia, artes, educação física e, inclusive – embora em menor grau –, as ciências naturais: biologia, física e química. (VESENTINI, 2009, p. 17).

Da mesma forma, ainda hoje, em muitos países, a disciplina Geografia ainda é quase totalmente negligenciada para os estudantes que cursam o que para os brasileiros é a primeira fase do ensino fundamental. Alguns fatores contribuem para que isso ocorra, como inserção mínima dessa disciplina escolar no currículo dessa fase e a escassa formação dada para os professores e professoras (XUAN, DUAN e SUN, 2022).

Além disso, alguns psicólogos educacionais defendem o uso de metodologias mnemônicas no estudo de Geografia, como estratégia de aprendizado e para desenvolver o interesse nos conteúdos, sem mencionar o valor da reflexão crítica, o que reflete uma espécie de conformismo com a situação global (LIAO, KUNG e CHEN, 2022).

Na Inglaterra, desde o ano de 2010, milhares de escolas primárias têm sido transformadas em academias⁴². Essa transformação leva em conta a ideia de que os estudantes

⁴¹ “defines geography as one of the five core subjects to be promoted and assessed in a broad programme of educational reform” (HILL, 1992, p. 233).

⁴² As academias recebem financiamento diretamente do governo e também são administradas por um fundo acadêmico. Elas têm um maior controle sobre suas decisões, em comparação com as escolas comunitárias. Por exemplo, não têm que seguir o currículo nacional. Algumas escolas escolhem se tornar academias. Isso ocorre quando uma escola, financiada pela autoridade local, é julgada como “inadequada” pelo Escritório de Normas

teriam melhores rendimentos com o passar dos anos, ao dar destaque para as disciplinas de leitura e de matemática. Para compreender tal mudança estrutural, alguns pesquisadores em Educação e em Economia realizaram diversas pesquisas educacionais. Uma delas discute os resultados dos exames realizados em escolas inglesas na década de 2010, com a seguinte consideração: “Em todos os casos, não há evidências de qualquer aumento de desempenho diante da transformação de escolas em academias. As estimativas são pequenas em magnitude, às vezes negativas, e quase todas estatisticamente insignificantes (EYLES, MACHIN e MCNALLY, 2022, p. 115, tradução nossa)⁴³.”

Desse modo, em contrapartida a essa e outras situações em torno da Geografia escolar, muitas universidades têm buscado fortalecer as pesquisas em Geografia. Kenneth Foote (FOOTE, 2012) explica que houve recentemente uma grande ampliação no número de programas de pós-graduação em Geografia nos Estados Unidos, tanto para mestrado quanto para doutorado. Como resultado, os geógrafos americanos e estrangeiros que estudam nesse país, têm estado mais preparados para realizarem pesquisas e fazerem debates acerca de temas relevantes para a sociedade, aumentado, portanto, “seu engajamento em questões políticas, sociais e ambientais” (FOOTE, 2012, p. 62, tradução nossa)⁴⁴.

De acordo com Christopher Taylor, “é evidente que uma das maneiras importantes que a Geografia e a Educação estão relacionadas é em termos do processo de ensino e aprendizagem dos assuntos de Geografia, particularmente nas escolas e no ensino superior” (TAYLOR, 2009, p. 652-653, tradução nossa)⁴⁵.

Essa situação tem se refletido em universidades de outros países desenvolvidos, que anos atrás não haviam feito pesquisas suficientes em linhas de pesquisas semelhantes à Educação Geográfica. Um dos motivos foi que na Austrália, recentemente, ainda se observava “a escassez de professores de geografia, adequadamente preparados, para atuar nas escolas de ensino fundamental e médio” (CALDIS e KLEEMAN, 2019, p. 11, tradução nossa)⁴⁶.

Educacionais, do Reino Unido. A partir daí, ela deve se tornar uma academia (Adaptado do site *Cookies on Gov.UK*, endereço: <https://www.gov.uk/types-of-school/academies>. Acesso: 8 ago. 2022)

⁴³ In all cases, there is no evidence of any performance boots from academisation. The estimatives are small in magnitude, sometimes negative, and almost all statistically insignificant” (EYLES, MACHIN e MCNALLY, 2022, p. 115).

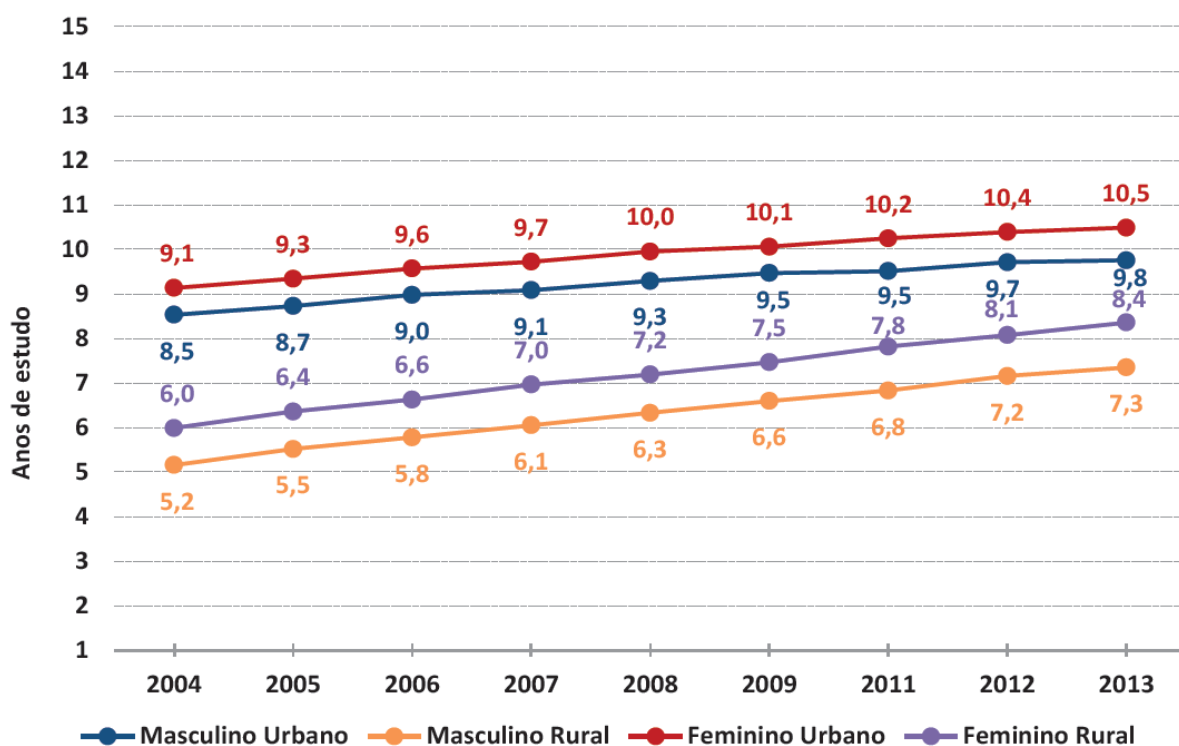
⁴⁴ “their engagement in relevant political, social and environmental issues” (FOOTE, 2012, p. 62).

⁴⁵ “clearly one of the important ways that geography and education are related is in terms of the process of Geography of education teaching and learning the subject of geography, particularly in schools and higher education” (TAYLOR, 2009, p. 652-653).

⁴⁶ “the shortage of appropriately educated geography teachers in primary and secondary schools” (CALDIS e KLEEMAN, 2019, p. 11).

No Brasil, enquanto a educação básica é um direito que garante 12 anos de escolaridade, os dados educacionais referentes a adultos de 18 a 29 anos de idade, divulgados pelo Plano Nacional de Educação⁴⁷, foram utilizados para ilustrar que ainda há necessidade de investimentos nesta modalidade de educação, para que as médias de anos de escolaridade aumentem, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais, conforme ilustra o gráfico a seguir:

GRÁFICO 01: Escolaridade média (em anos de estudo) da população de 18 a 29 anos, por local de residência e sexo – Brasil



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep (BRASIL, 2015, p. 146)

Evidentemente, é possível perceber que a população rural tem mais dificuldades de acesso à escolarização necessária. Os homens tanto da zona urbana quanto da zona rural têm menos escolaridade que as mulheres dessas áreas. Dessa forma, é possível calcular que faltariam em média: 4,7 anos para os homens de zonas rurais terem dados equivalentes àqueles ofertados para a escolaridade regular no país; 2,2 anos para os das zonas urbanas; 3,6 anos para as mulheres das zonas rurais; e 1,5 anos para as mulheres das zonas urbanas. Mas, essa realidade educacional brasileira poderia ser mapeada e analisada de forma interdisciplinar, contribuindo para uma melhor visibilidade e compreensão ao se planejar ações político-educacionais.

Até o final da década de 1990, a Geografia, muitas vezes assumida como uma disciplina empírica, começou a promover seu papel no desenvolvimento de

⁴⁷ Plano Nacional de Educação - para os anos de 2014-2024.

novas teorias sociais. Esse "sucesso" também levou a uma proliferação de periódicos geográficos novos e altamente classificados na última década (TAYLOR, 2009, p. 653-654, tradução nossa)⁴⁸.

Partindo dessas situações, e estando inseridos nessa linha de pesquisa na academia, entendemos que a Geografia acadêmica tem um papel fundamental na discussão de ações que envolvam a oferta educacional específica para jovens e adultos, como um direito outrora assegurado, e que, mais recentemente – por não ser achada tão relevante para o mercado do trabalho – tem passado por constantes reveses⁴⁹, dentre os quais acreditamos que se inserem formas de reorganização de seus espaços escolares.

Apesar desse desenvolvimento, são poucas as pesquisas na linha de Educação Geográfica, ou semelhantes, que se voltam para a EJA. Efetivamente encontramos os trabalhos de Reguera e Serra (2019 e 2022), a nossa dissertação de mestrado (QUINTÃO, 2011), às teses de Santos (2008), Ventura (2008). Se estabelecermos outra relação mais estreita entre as pesquisas nesta linha e a Geografia da Educação, o número é ainda mais restrito. Diante deste quadro a seguir discorreremos sobre esta relação.

3.2 A Geografia da Educação como campo de pesquisa

Segundo o Dicionário de Geografia Humana, de Johnston, Geografia da Educação é um campo que já realizou estudos de suma importância para a sociedade. O autor apresenta uma definição que envolve as situações que já foram abordadas pela Geografia, em relação a contextos educacionais. “Estudos da Geografia de Educação se concentram nas variações espaciais relacionadas à oferta, a aceitação, a qualidade e aos resultados, a partir de recursos educacionais” (GREGORY, 2009, p. 186, tradução nossa)⁵⁰.

O uso de pesquisas geográficas na interface com a educação não andou paralelamente ao desenvolvimento da Geografia da Educação, pois muitas pesquisas foram feitas por profissionais que não eram da Geografia. Isso mostra a necessidade de serem realizadas mais

⁴⁸ By the end of the 1990s, geography, often assumed to be a largely empirical discipline, began to promote its role in the development of new social theories. This ‘success’ has also led to a proliferation of new and highly ranked geographical journals in the last decade (TAYLOR, 2009, p. 653-654).

⁴⁹ Novas análises podem ser feitas acerca de orientações curriculares recentes. Por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular, que foi elaborada com a perspectiva neoliberal, fala da importância da Geografia escolar no processo de desenvolvimento. “Quanto mais um cidadão conhece os elementos físico-naturais e sua apropriação e produção, mais pode ser protagonista autônomo de melhores condições de vida” (BRASIL, 2018, p. 365). O que se nota é que o foco das propostas curriculares neoliberais normalmente está vinculado ao fator econômico, competitivo e independente.

⁵⁰ “Studies of the geography of education focus on spatial variations in the provision, take-up, quality of and outputs from educational resources” (GREGORY, 2009, p. 186).

pesquisas nesse campo, que possui uma abordagem interdisciplinar (GOMES e SERRA, 2019). Com essa mesma preocupação, Chris Taylor afirma que [...]

[...] tem havido uma considerável e crescente utilização de ideias geográficas na investigação educativa. No entanto, isso não foi acompanhado de quaisquer desenvolvimentos significativos e formais na interface destes dois assuntos - imprescindíveis para explorar plenamente a inter-relação entre estes dois temas, e para justificar a existência de subdisciplinas reconhecidas em cada assunto (TAYLOR, 2009, p. 652, tradução nossa)⁵¹.

Buscando esclarecer a Geografia da Educação, Colin Brock (1992) menciona a contribuição de Raymond Ryba (RYBA, 1972) no apontamento de três aspectos importantes para a compreensão desta, a relacionou a fatores educacionais, sociais e culturais (BROCK, 1992, p 499). Ryba, anteriormente, já havia explicado esses três fatores, ou possibilidades de pesquisas nesse campo do conhecimento. Ele afirma:

[...] Essas possibilidades, para a Geografia da Educação, podem ser classificadas adequadamente no âmbito da seguinte subdivisão tríptica: 1) o exame geográfico dos fatores subjacentes à educação, 2) o exame dos padrões espaciais dos fenômenos educacionais, 3) o papel da educação como fator que influencia os padrões geográficos de outros fenômenos sociais e culturais (RYBA, 1968, p. 02, tradução nossa)⁵².

Complementando a discussão sobre o conceito de Geografia da Educação, os autores Tyles McCreary, Ranu Basu e Anne Godlewska trazem também outra perspectiva: a da Geografia Crítica na Educação, na obra *Geografias Críticas na Educação: Introdução para a edição espacial*⁵³ (tradução nossa). (McCREARY, BASU e GODLEWKA, 2013), apontando para a forte influência do capitalismo na segregação espacial. Para eles, a análise geográfica é de suma importância para se compreender como as sociedades vivem, e como surgem os grupos sociais marginalizados. Nesse sentido, os autores evidenciam que o sistema capitalista tem contribuído para que haja segregação e desigualdade, que podem ser nutridas, inclusive, nas próprias escolas.

⁵¹ [...] there has been considerable and growing use of geographical ideas in education research. However, this has not been matched with any significant and formal developments at the interface of these two subjects, necessary to both fully exploit the interrelationship between these two subjects and to warrant the existence of recognised sub-disciplines in each subject (2009, p. 652).

⁵² [...] These possibilities for the geography of education may usefully be classified within the framework of a three fold subdivision as follows: 1) the geographical examination of factors underlying education, 2) the examination of the spatial patterns of educational phenomena, 3) the role of education as a factor influencing the geographical patterns of other social and cultural phenomena. (RYBA, 1968, p. 02).

⁵³ *Critical Geographies of Education: Introduction to the Special Issue* (McCREARY, BASU e GODLEWKA, 2013).

A necessidade de espacializar fenômenos educacionais passou a ser a base da Geografia da Educação. Assim, no decorrer de anos de pesquisas em educação acerca da localização de escolas, percursos entre casas e escolas, planejamentos para construção de novas unidades escolares, ou até de universidades, diversos estudos passaram a apontar para a Geografia como uma ciência adequada para realizar essas análises.

Dessa forma, entendemos que a importância da Geografia da Educação está associada à visibilidade dos fenômenos educacionais, que podem ser compreendidos com mais facilidade, resultando em possíveis planejamentos educacionais e tomadas de decisão por parte das autoridades.

Para tanto, a Geografia trabalha com metodologias e ferramentas que são essenciais no processo de espacialização de fenômenos: uso da Cartografia, uso de dados estatísticos, tecnologias de informação e comunicação, dentre outros.

Em primeiro lugar, é importante entender que alguns instrumentos metodológicos são essenciais, como os mapas. Nesse sentido, como metodologia a ser empregada na confecção de mapas, o autor sugere o uso do Sistema de Informação Geográfica⁵⁴, como o próprio “*Google Earth*” (TAYLOR, 2009, p. 662). Nos trabalhos de mapeamento, a técnica da sobreposição é uma das formas de se preparar mapas que envolvam mudanças de situações espaciais, como fechamento de escolas, por exemplo.

Trata-se do método mais simples de representar vários tipos de dados que ocupam um mesmo espaço. Ela é usada quando necessitamos considerar vários atributos de uma determinada área. Deste modo, procedemos à sobreposição de, por exemplo, mapa topográfico, um mapa da malha viária, um mapa de localização das escolas (ROSA, 2011, p. 282).

Ainda segundo o autor, a “Geografia, já por muitos anos, tem se interessado em pesquisas participativas e métodos científicos, mas um avanço adicional, que será de relevância para a pesquisa de educação, é o uso crescente de mapas digitais” (TAYLOR, 2009, p. 661. Tradução nossa)⁵⁵. E, de acordo com Silvie Kucervá, [...]

[...] A compreensão dos aspectos espaciais ou espacialidade da educação pode ser considerada como a contribuição crucial da geografia neste campo. A Geografia não trata apenas do arranjo de fenômenos na Terra, a partir da visão do espaço geométrico (medindo distâncias ou localização no sistema

⁵⁴ Dentre os estudos de espacialização de fenômenos sociais, também aparecem os estudos mais específicos, inclusive sobre áreas onde há maiores índices de agressão sexual (HUDSON, TAYLOR e HENLEY, 2014).

⁵⁵ “Geography has for many years been interested in participatory research and methods, but a further advance that will be of relevance to education research is the growing use of digital maps” (TAYLOR, 2009, p. 661)

geográfico de coordenadas), mas também inclui outras características na operacionalização espacial. (KUČEROVÁ, 2010, p. 05, tradução nossa) ⁵⁶.

Destacando a importância dos mapeamentos para a Geografia da Educação, Wojciech Andrzej Kulesza afirmou que estudos geográficos podem ser conduzidos acerca dos desafios postos pela educação. Daí, ele passa a discutir os vários campos possíveis com que a Geografia da Educação pode produzir resultados com o apoio da cartografia: em pesquisas sobre instituições educacionais, comunidades no entorno das escolas, recursos educacionais, uso de dados espaciais na análise de fenômenos educacionais.

A cartografia é uma expressão própria da Geografia e se quisermos fazer uma Geografia da educação precisamos arranjar um jeito de exprimir nosso conhecimento através de cartas geográficas nas quais as variáveis educacionais estejam representadas. (KULESZA, 2013, 485).

Mais especificamente, essas pesquisas com recorte temporal podem nos ajudar a situar historicamente condições socioeconômicas e educacionais, bem como [...]

[...] compreender como a inclusão da pesquisa sociocultural, no que tange a crianças, jovens e famílias, é capaz de melhorar o nosso entendimento do que já ocorreu, e do que pode ocorrer (HOLLOWAY, 2010, p. 594, tradução nossa) ⁵⁷.

Além da representação cartográfica, Kulesza (2013) sugere que se leve em conta a qualidade da pesquisa ao se analisar a relação entre escolarização e analfabetismo, em relação à população de 15 a 19 anos, ao destacar um estudo do ano de 1980 (WILLADINO, 1980).

Um outro aspecto notável em pesquisas em Geografia da Educação é o recorte temporal, que é destaque nos trabalhos de Colin Brock (2013; 2016), o qual apresentou uma vasta gama de temas possíveis de serem estudados em pesquisas com a Geografia da Educação, como sustentabilidade, religiosidade, aspectos políticos e econômicos relacionados à educação, educação informal, dentre outros.

Para tanto, podem ser úteis os gráficos a que recorremos, como exemplificamos no item 3.1 deste capítulo. A Geografia, de uma forma geral, tem realizado inúmeras análises espaciais por meio de dados estatísticos, fornecidos por órgãos, como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). O tratamento cuidadoso desses dados pode contribuir para a confecção de

⁵⁶ The understanding of the spatial aspects or spatiality of the education can be regarded as geography's crucial contribution on this field. Geography does not encompass only the arrangement of phenomena on the Earth from the view of geometric space (measuring of distances or locating in the geographical system of coordinates) but also includes other characteristics in the spatial operationalisation (KUČEROVÁ, 2010, p. 05).

⁵⁷ [...] to explore how the inclusion of social-cultural research on children, youth and families might reshape our understandings of what has already been, and might be (HOLLOWAY, 2010, p. 594).

mapas temáticos. Ao compreender que a Geografia da Educação é um campo que vem se consolidando, é possível afirmar que, por esse caminho, pode-se atuar em estudos específicos, como modalidades educacionais, por exemplo.

Ao analisarmos essas inovações disponíveis atualmente, não podemos negar o grande desenvolvimento que esses estudos educacionais já tiveram em todo o mundo. Assim, em um período quando a Geografia passava por um processo de renovação, o geógrafo norte-americano Richard Hartshorne propôs os estudos nomotéticos, que contribuíram para o desenvolvimento da Geografia Regional, especificando campos específicos de estudo nos quais a Geografia deveria atuar. Nessa perspectiva, surge e começa a tomar forma discretamente o campo da Geografia da Educação. Isso é notado no que a autora Edna E. Eisen publicou na década de 1950, no periódico *The Journal of Geography*:

O geógrafo está interessado na educação, porque ele está interessado nas condições que são encontradas na associação entre quaisquer partes da superfície da terra. Características e condições educacionais estão presentes em qualquer área habitada pelo homem (EISEN, 1951, p. 374, tradução nossa)⁵⁸.

Eisen discutiu a necessidade de se pensar sobre o campo da Geografia da Educação, e defendeu a importância desse campo para os estudos geográficos. Inclusive, comentando sobre um dos primeiros artigos publicados sobre o tema, Hones cita Edna E. Eisen (1951), e fala de “um relatório de pesquisas concluídas na Universidade de Chicago, que estavam relacionadas a estudos de caso acerca da utilização de espaços educacionais” (HONES, 1973, p 03, tradução nossa)⁵⁹.

Após fazer um levantamento das principais correntes epistemológicas da Geografia, dos séculos XIX e XX, o autor Christopher Taylor explica que alguns autores utilizam incidentalmente conceitos de espacialização da educação. Mas na Geografia, o campo educacional tem sido mais evidente em pesquisas ligadas à infância. Segundo ele, “sem dúvida, o principal interesse nos últimos anos dentro da geografia tem sido estudar as crianças como

⁵⁸ The geographer is interested in education because he is interested in the conditions which are found in association in any given part of the earth's surface. Educational features and conditions of some type are present in any area inhabited by man (EISEN, 1951, p. 374).

⁵⁹ “a report of researches completed at the University of Chicago, all concerned with case studies in educational land use” (HONES, 1973, p 03).

atores-chave na sociedade e no espaço” (TAYLOR, 2009, p. 655, tradução nossa)⁶⁰. Além disso, R. H. Ryba explica:

Dentro da área da geografia humana há pelo menos três possibilidades para a geografia da educação: o exame geográfico dos fatores subjacentes à educação, o exame dos padrões espaciais dos fenômenos educacionais e o papel da educação como fator que influencia os padrões geográficos, tanto relacionados a fenômenos sociais quanto a culturais (RYBA, 1971, p. 01, tradução nossa)⁶¹.

Além disso, Raymond Ryba, ainda na década de 1960, falava de como o campo da Geografia da Educação poderia trazer benefícios para a sociedade. “O desenvolvimento da geografia da educação é particularmente pertinente à potencial contribuição da geografia para o planejamento educacional” (RYBA, 1971, p. 01, tradução nossa)⁶². Ele acrescenta:

No entanto, o trabalho neste campo tem sido feito, de longe, principalmente por não-geógrafos, notadamente os educadores comparativos e, embora demonstrem capacidade, têm sido, em grande parte, restritos à aplicação de conceitos que a maioria dos geógrafos consideraria agora desatualizados e grosseiramente deterministas (RYBA, 1968, p. 03, tradução nossa)⁶³.

Diante do contexto do declínio econômico vivenciado pelo mundo na década de 1970, em que a doutrina Keynesiana se decompunha, “começava então a ser disseminada a teoria monetarista neoliberal, que entre outros aspectos, previa a descentralização do Estado e a redução do investimento em setores sociais” (BENDRATH e GOMES, 2011, p. 97).

A mercantilização da Educação tem crescido cada vez mais. Nesse sentido, as escolas acabaram se tornando alvo do neoliberalismo. Resultados são esperados, cobrados e divulgados. Escolas públicas têm seguido o rumo das escolas privadas. Isso se torna cada vez mais claro, pois não há como negar que os incentivos ao desempenho pessoal dos estudantes de escolas públicas têm sido experienciados cada vez mais nesses espaços.

⁶⁰ “without doubt the main interest in recent years within geography has been to study children as key actors in society and space” (TAYLOR, 2009, p. 655).

⁶¹ Within the area of human geography are at least three possibilities for the geography of education: the geographical examination of factors underlying education, the examination of the spatial patterns of educational phenomena, and the role of education as a factor influencing the geographical patterns of other social and cultural phenomena. (RYBA, 1971, p. 01).

⁶² “The development of the geography of education is particularly pertinent to the potential contribution of geography to educational planning” (RYBA, 1968, p. 01).

⁶³ However, work in this field has so far been done mainly by non-geographers, notably comparative educationists and, while it demonstrates possibilities, it has been largely restricted to the application of concepts which most geographers would now consider to be outdated and crudely deterministic (RYBA, 1968, p. 03, tradução nossa).

Com a adoção do neoliberalismo em muitos países, embora a educação permaneça um bem público, a escolha dos pais e alunos é promovida – em contraste com as áreas, cujas abrangências escolares eram territorialmente estruturadas, que caracterizaram épocas anteriores, quando a composição de uma escola e, portanto, os efeitos contextuais que operam nela, refletiam os bairros aos quais ela serviu. Para facilitar essa escolha, informações sobre as escolas – como o desempenho de seus alunos em concursos públicos e suas taxas de evasão escolar – são publicados (GREGORY, 2009, p. 187, tradução nossa)⁶⁴.

O que era mais comum em escolas privadas, hoje é visto em escolas públicas: a concorrência para conseguir vagas, muitas vezes estimulada por resultados divulgados em forma de propaganda, quer sejam concursos, quer avaliações de desempenho.

Alguns anos se passaram, e outros trabalhos foram produzidos. Entendemos que alguns dos primeiros trabalhos resultam de pesquisas realizadas e publicadas das décadas de 1970 e 1980, relacionados à dinâmica populacional em áreas urbanas, feitos por sociólogos em educação – antes mesmo dos geógrafos.

Na década de 1970, estudos geográficos discutiam a importância da Geografia como ciência útil para a sociedade. No texto *Geografia como uma instituição* (1975, tradução nossa)⁶⁵, Eric Rawstron falou de algumas metodologias utilizadas para a análise espacial de políticas públicas naquele período. Segundo ele, “mapas e análises geográficas também são necessários para o monitoramento eficaz das políticas de emprego e desemprego, bem como para a formulação de tais políticas” (RAWSTRON, 1975, p. 264, tradução nossa)⁶⁶.

Já nos anos de 1980, segundo Marcus Gomes e Ênio Serra (GOMES e SERRA, 2019), vieram a público trabalhos na Geografia, com foco no tripé: cidade – escola – entorno. Mais adiante, nos anos de 1990, é que o número de publicações desse campo aumenta, saindo da esfera, inclusive, da Sociologia, quando a Geografia da Educação se torna visível, como outros campos do saber, como Sociologia da Educação, por exemplo.

Diante disso, alguns autores têm se dedicado a pesquisas educacionais nas faculdades de Sociologia, Educação, História e Geografia. Isso mostra que os problemas sociais relacionados à educação têm ficado cada vez mais evidenciados e complexos de modo que precisam ser analisados. Na Geografia, em especial, ao se buscar conhecer e pesquisar no

⁶⁴ With the adoption of neo-liberalism in many countries, although education remains a public good, parental and student choice is promoted – as against the territorially structured school catchment areas that characterized earlier eras, when the composition of a school, and thus the contextual effects operating therein, reflected the neighbourhoods that it served. To facilitate this choice, information on schools – such as the performance of their students in public examinations and their truancy rates – are published, (GREGORY, 2009, p. 187).

⁶⁵ *Geography as an institution* (1975).

⁶⁶ “maps and geographical analyses are necessary too for the effective monitoring of employment and unemployment policies as well as for the formulation of such policies” (RAWSTRON, 1975, p. 264).

campo da Geografia da Educação, muitos esforços têm sido direcionados para reunir materiais publicados desde meados do século XX, e de discuti-los, aplicando suas propostas metodológicas às pesquisas educacionais atuais, as quais têm se revelado carentes de estudos analíticos nesse campo do conhecimento.

As tentativas de definir o campo das geografias da educação fizeram parte de revisões e introduções de edições especiais. Evidentes em tais trabalhos são as maneiras pelas quais aqueles que elaboram essas definições tentaram reunir literaturas múltiplas e díspares (PANI, 2017, p. 01-02, tradução nossa)⁶⁷.

É compreensível que a Sociologia já venha, por anos, estudando a espacialização de fenômenos sociais relacionados à educação. No que tange ao papel social da escola, a Sociologia da Educação ganhou força, em especial, durante a Guerra Fria, pois [...]

[...] as discussões, controvérsias e conflitos políticos acerca das desigualdades sociais em geral que marcaram o período do imediato pós-guerra, refletiam-se de modo percuciente nos domínios da educação, dando origem a um fervilhante debate sobre as desigualdades educacionais e as condições para uma democratização das oportunidades escolares. (NOGUEIRA, 1990, p. 50).

De acordo com Marcus Gomes e Ênio Serra (GOMES e SERRA, 2019), um dos principais trabalhos da Geografia da Educação, tido como um dos que tiveram um papel inovador, foi o de Colin Brock (BROCK, 1992). De início, Brock discute sobre os campos disciplinares da Educação e da Geografia. Depois, o autor traz um levantamento histórico-geográfico das influências educacionais, desde a Mesopotâmia. Em seguida, discute acerca das possibilidades de análise geográfica em temas educacionais, ligados a fatores específicos, como: econômico, social e cultural. E, a partir da metade de sua tese, o autor direciona a sua abordagem na perspectiva da Geografia da Educação, discutindo a questão da subdisciplina e dos campos da Geografia.

Colin Brock chega ao capítulo final do seu trabalho com o objetivo de analisar a fundo a Geografia da Educação. Nesse ponto, o autor tece uma crítica à produção que vinha sendo feita por educadores, sem o uso devido de técnicas geográficas. Para ele, [...]

[...] enquanto Geografia e Educação são, sem dúvida, comparáveis, como disciplinas, a Geografia da Educação não pode se relacionar, no mesmo grau, com ambas. Seus genes são essencialmente geográficos, e seu valor está na

⁶⁷ Attempts at defining the field of geographies of education have been part of reviews and introductions to special issues. Evident in such works are the ways in which those crafting these definitions have attempted to pull together multiple and disparate literatures. (PANI, 2017, p. 01-02).

aplicação de perspectivas e técnicas distintas para a análise do fenômeno da atividade educacional (BROCK, 1992, p 495, tradução nossa)⁶⁸.

Porém, compreendemos que a Educação e a Sociologia tiveram, e ainda continuam tendo, um papel relevante nos estudos educacionais. Ambas podem fortalecer com os estudos e pesquisas a Geografia da Educação. Dizemos isso, porque a [...]

[...] Geografia, por relacionar os elementos do espaço, mobilizou não apenas geógrafos, mas também pesquisadores de outras disciplinas acadêmicas, que podem expressar seus pensamentos sobre a espacialidade na educação, aprofundando a comunicação interdisciplinar (KUČEROVÁ, 2010, p. 06, tradução nossa)⁶⁹.

De uma forma positiva, e diante de todo o contexto de pesquisas educacionais, Colin Brock reconhece que, para a produção de trabalhos da Geografia da Educação, foram imprescindíveis as pesquisas das ciências educacionais e da Geografia. Ele segue em um tom biologicamente cômico, na parte final da sua tese, declarando poeticamente que a “geografia da educação poderia ser vista, em termos de gênero, como sendo a união de um pai geográfico e uma mãe educacional” (BROCK, 1992, p. 523, tradução nossa)⁷⁰. Além disso, acreditamos que fatores políticos e econômicos estão no cerne dessa relação.

Ao examinar as relações educacionais pelo viés da Geografia da Educação, Christopher Taylor, no seu trabalho *Para uma Geografia da Educação* (2009, tradução nossa)⁷¹ fala, por exemplo, de um mercado educacional que existe no Reino Unido, bem como uma contínua e constante competição e segregação associadas às escolhas feitas pelas famílias sobre em que escola estudar. Taylor explica que: [...]

[...] os níveis de segregação entre as escolas na Inglaterra e no País de Gales parecem relativamente inalterados nos últimos 20 anos ... Isso inclui a incidência de segregação residencial; a gestão da oferta e da demanda pelas autoridades locais, que são, em última análise, responsáveis por garantir que cada criança tenha um local para estudar (TAYLOR, 2009, p. 551, tradução nossa)⁷².

⁶⁸ [...] while geography and education are undoubtedly comparable as disciplines, the geography of education cannot be relating in the same degree to both. Its genes are essentially geographical and its value lies in the application of distinctive perspectives and techniques to the analysis of the phenomenon of educational activity (BROCK, 1992, p 495).

⁶⁹ [...] geography connecting the elements of space has enabled to invite not only geographers but also researchers from other scientific disciplines who can express their thoughts on spatiality in education, hence deepening the interdisciplinary communication. (KUČEROVÁ, 2010, p. 06).

⁷⁰ “geography of education could be seen in gender terms as being the union of a geographical father and an educational mother” (BROCK, 1992, p 523).

⁷¹ *Towards a geography of education* (2009).

⁷² [...] levels of segregation between schools in England and Wales appear relatively unchanged over the last 20 years ... These include the incidence of residential segregation, the “management” of supply and demand by the

Ainda segundo o autor, com base em estudos da Geografia da Educação, enfatiza-se a necessidade de esse campo da Geografia realizar estudos acerca do porquê são feitas escolhas de escolas. Apesar de as escolas públicas de cada distrito terem um processo de admissão gerido pelas autoridades locais, há escolas de diversos tipos – que possuem suas normas próprias de admissão. E, diante dessas possibilidades de ingresso em outras escolas, muitos estudantes preferem não frequentar escolas locais, o que torna “possível ver como a composição das matrículas escolares podem ser alteradas devido à escolha da escola” (TAYLOR, 2009, p. 564, tradução nossa)⁷³.

No conjunto dessa dinâmica migratória, para se estudar em escolas que recebem mais visibilidade, notamos que as políticas educacionais neoliberais conseguem influenciar nas escolhas das escolas e residências próximas a elas. E nessa organização espacial, concordamos como o autor ao afirmar que “o mercado da educação nos lembra que a segregação entre escolas não é um simples produto da escolha escolar” (TAYLOR, 2009, p. 553, tradução nossa)⁷⁴. Ou seja, há um mercado financeiro por trás utilizando-se de propagandas para promover o tecnicismo na formação das pessoas.

Segundo Taylor (2009), “um em cada quatro alunos conseguiu escolher uma escola com sucesso, obtendo vaga em uma escola alternativa àquela originalmente designada pela autoridade local” (TAYLOR, 2009, p. 560, tradução nossa)⁷⁵.

Com o incentivo à competição para se matricular em escolas mais voltadas para o mercado de trabalho, ocorre uma espécie de migração, que segrega estudantes em certas escolas. Desse modo, o que se vê é um grande número de estudantes dirigindo-se para áreas diferentes das que moram na busca por escolas mais tecnicistas. Ainda segundo Taylor, uma “análise revela que apenas 65% dos estudantes frequentam escolas das suas áreas (TAYLOR, 2009, p. 560, tradução nossa)⁷⁶, deixando cerca de 35% envolvidos nessa dinâmica migratória educacional.

O foco pode ser dado no trabalho de pesquisa sobre culturas infanto juvenis, com melhor compreensão de diversas culturas estudantis, sendo necessário

local authorities who are ultimately responsible for ensuring every child is found a school place (TAYLOR, 2009, p. 551).

⁷³ “possible to see how the composition of school intakes may be changed due to school choice” (TAYLOR, 2009, p. 564).

⁷⁴ “the education Market remind us that segregation between school is not simply a product of school choice” (TAYLOR, 2009, p. 553).

⁷⁵ “one in four pupils successfully employed school choice to obtain a place in an alternative school to the one they were originally allocated by the local authority” (TAYLOR, 2009, p. 560).

⁷⁶ “analysis reveals that only 65 percent of students attend their nearest school” (TAYLOR, 2009, p. 560),

apreciar as diferentes maneiras em que os alunos habitam, transformam e movem-se pelos lugares onde eles vivem e estudam (HOLLOWAY, 2010, p. 592, tradução nossa)⁷⁷.

Assim, por trás das análises educacionais na Geografia também são percebidos elementos econômicos, e isso também pode ser observado no Brasil, onde o neoliberalismo se tornou a base de várias políticas educacionais que têm sido analisadas a partir da perspectiva da Geografia da Educação. Por exemplo, em 2010, Júlio Takahiro Hato defendeu a dissertação de mestrado na Universidade de São Paulo, intitulada *Geografia da Educação*, na qual discutiu sua importância e a aplicabilidade, especialmente no que se refere às políticas públicas educacionais.

Com o retorno da democracia nos anos 90 surge a questão da formação de uma cidadania saudável sem as distorções e, portanto, mais do que nunca o direito à educação pública universal e de qualidade passa a ser fundamental para preparar as bases da cidadania deste novo estado de direito e para isso a Geografia da Educação pode tornar-se uma importante ferramenta de diagnóstico e análise para o planejamento e implementação de políticas públicas. (HATO, 2010, p. 05).

Gomes e Serra (2019) também mencionam a dissertação de Júlio Hato, para em seguida mencionarem áreas enfatizadas em trabalhos recentemente publicados aqui no país: a primeira, sobre questões envolvendo a espacialidade de políticas educacionais; e a segunda, acerca das maneiras distintas de se examinar o espaço escolar.

Alguns anos após a pesquisa de Júlio Hato, um trabalho de grande importância para a Geografia da Educação no Brasil foi o texto de Marcus Gomes e Ênio Serra (GOMES e SERRA, 2019), intitulado: *Por que falar sobre Geografia da Educação?* Nele, os autores didaticamente explicam que, diferente da Geografia escolar, a Geografia da Educação é um subcampo interdisciplinar, pois faz uma ponte entre Geografia e Educação.

Segundo os mesmos autores, como acontece nos países anglófonos, aqui, os trabalhos aparecem em conjunto com outros temas. Apesar disso, Gomes e Serra destacam o papel inovador de três trabalhos: o texto dos autores Liz Bondi de Michael Hugh Matthews, *Educação e Sociedade: Estudos em Política, Sociologia e Geografia da Educação* (1988, tradução nossa)⁷⁸; a tese de Doutorado de Colin Brock, *Em defesa de uma Geografia da Educação* (1992,

⁷⁷ It is here that inspiration might be taken from work on children and youth cultures, with better understanding of diverse student cultures being necessary to appreciate the different ways in which students inhabit, transform and move through the places where they live and study. (HOLLOWAY, 2010, p. 592).

⁷⁸ *Education and Society: Studies in the Politics, Sociology and Geography of Education* (1988).

tradução nossa)⁷⁹, já citada por nós anteriormente, e o artigo de Christopher Taylor, Para uma Geografia da Educação (2009, tradução nossa)⁸⁰. Após apresentar brevemente o trabalho de cada um desses autores, Gomes e Serra explicam que havia uma forte tendência de se estudar a Geografia das crianças/da infância, como campo autônomo, porém, que poderia ser inserido nas pesquisas da Geografia da Educação, postas as suas convergências.

Com base em um texto de Johanna Waters (2018), os autores compartilham da subdivisão de quatro tendências ligadas aos trabalhos publicados a partir da Geografia da Educação – especialmente no Reino Unido. A primeira delas está relacionada à lugares e a espaços da educação, tanto em escolas, quanto em universidades; a segunda engloba os estudos das relações entre educação e cidade; já a terceira tendência abrange os estudos acerca da mobilidade para os ambientes educacionais, quer em nível nacional, quer internacional; por fim, a quarta tendência une as pesquisas críticas na Geografia da Educação, normalmente relacionadas às implicações de políticas educacionais neoliberais sobre os estudantes da rede pública (GOMES e SERRA, 2019).

Ainda segundo os autores, apesar das tendências, há sempre um objetivo maior a ser alcançado. Assim, ao buscar uma definição para a Geografia da Educação, Gomes e Serra (2019), fazem uma caracterização das formas de atuação desse subcampo, e apresentam como um objetivo geral para a Geografia da Educação: “questionar o papel das espacialidades nas questões educacionais” (GOMES; SERRA, 2019, p. 15). Em seguida, eles discorrem sobre a importância de se reconhecer a interdisciplinaridade e evitar uma atitude contributiva, conforme Brock (1992), que levaria ao distanciamento entre pesquisadores da Educação e da Geografia.

A importância dessa interdisciplinaridade também foi percebida por Christopher Taylor, quando afirmou que [...]

[...] tanto a Geografia quanto a Educação sempre tiveram fortes conexões com outras disciplinas fundamentais da ciência social, como a Sociologia, a Economia e a Ciência Política. Portanto, o movimento e o intercâmbio de ideias entre Geografia e Educação estão fortemente entrelaçados com essas outras disciplinas das ciências sociais (TAYLOR, 2009, p. 654, tradução nossa)⁸¹.

⁷⁹ The case for a Geography of Education (1992).

⁸⁰ Towards a Geography of Education (2009).

⁸¹ [...] both geography and education have always had strong connections with other core social science disciplines, such as sociology, economics and political science. Therefore, the movement and exchange of ideas between geography and education are heavily intertwined with these other social science disciplines. (TAYLOR, 2009, p. 654).

Autores como Kučerová, Kučera e Chromý (2010) identificam três áreas de interesse para os estudos geográficos vinculados à Educação, que mais tarde são reafirmados por parte deles:

- 1) escola como parte da interação: sistema educacional entre as instituições;
- 2) rede escolar em unidade areal, seu caráter, desenvolvimento e conexão com outras características da região;
- 3) relações entre escola e comunidade local/regional e suas consequências (KUČEROVÁ, HOLLOWAY e JAHNKE, 2020, p. 09, tradução nossa)⁸².

Christopher Taylor afirma que “os importantes conceitos de espaço e lugar serão sempre relevantes para futuros estudos de Educação. É certo que a importância desses dois conceitos variará entre diferentes áreas da pesquisa educacional” (TAYLOR, 2009, p. 663, tradução nossa)⁸³. O autor também sugere diversas áreas em que um pesquisador pode atuar na Geografia da Educação:

- a Geografia dos estabelecimentos educacionais;
- a mudança de relacionamento entre estabelecimentos educacionais, comunidades e bairros;
- a distribuição espacial de recursos e oportunidades educacionais;
- a reprodução social das localidades por meio de oportunidades educacionais e desfechos;
- a relação entre escolaridade e moradia;
- as interligações entre sítios formais de aprendizagem (por exemplo, escolas, faculdades, locais de trabalho, etc.) e sítios informais de aprendizagem (por exemplo, casa), e nos espaços e lugares "entre" aqueles sítios formais e informais de aprendizagem;
- as características sócio-políticas e culturais da política de educação descentrada;
- a Geografia e os espaços de conhecimento; e
- o uso de conjuntos de bases espaciais no estudo de fenômenos educacionais (TAYLOR, 2009, p. 663, tradução nossa)⁸⁴.

⁸² 1) school as a part of educational system interaction between institutions; 2) school network in an areal unit, its character, development and connection to other characteristics of region; 3) relationships between school and local/regional community and its consequences. (KUČEROVÁ, HOLLOWAY e JAHNKE, 2020, p. 09).

⁸³ “the important concepts of space and place will always be relevant to future studies of education. Admittedly the importance of these two concepts will vary between different areas of education research” (TAYLOR, 2009, p. 663).

⁸⁴

- the geography of educational establishments;
- the changing relationship between educational establishments, communities and neighbourhoods;
- the spatial distribution of educational resources and opportunities;
- the social reproduction of localities through educational opportunities and outcomes;
- the relationship between schooling and housing;
- the interconnections between formal sites of learning (e.g. schools, colleges, workplaces etc) and informal sites of learning (e.g. home), and in the spaces and places ‘in-between’ those formal and informal sites of learning;
- the socio-political and cultural features of devolved education policy;
- the geography and spaces of knowledge; and
- the use of spatial datasets in studying educational phenomena. (TAYLOR, 2009, p. 663).

H. Hones e Raymond Ryba (1972) também sugerem áreas em que as pesquisas no campo da Geografia da Educação poderiam ser úteis, tais como os benefícios e os obstáculos que se relacionam com a oferta e com a demanda escolar e a delimitação das áreas de influência das escolas. Além deles, recentemente, um grupo de pesquisadores da universidade inglesa de Loughborough, publicou diversos trabalhos sobre a Geografia da Educação em cinco áreas, consideradas essenciais, dentre eles:

Geografias da Educação e da aprendizagem (um); oferta e reestruturação educacional (cinco); subjetividades em aprendizagem em espaços diversificados (quatro); habilidades, empregabilidade e carreiras (três); e mobilidade e redes (oito) (BROCK, 2022, p. 285, tradução nossa)⁸⁵.

Um dos exemplos é o fenômeno da segregação racial, que tem sido estudado pela Geografia nos Estados Unidos, pelo fato de que também ocorre em escolas. Inclusive, por causa dessa grave situação, nas últimas décadas, movimentos populares impulsionaram reformas no sistema educacional americano.

Sua existência foi a base para os desafios que envolviam o sistema de ensino “separados, mas iguais”, que operou em muitos estados dos Estados Unidos, onde afro-americanos e brancos foram alocados em escolas separadas. Após a clássica decisão Brown versus Conselho de Educação do Supremo Tribunal de Topeka, de 1954, muitos distritos escolares foram obrigados a integrar suas escolas para remover o tratamento desigual sofrido por esse primeiro grupo (GREGORY, 2009, p. 187, tradução nossa)⁸⁶.

Christopher Taylor (2009) advoga outros temas a serem tratados, como por exemplo em relação ao aprendizado, ele menciona as psicogeografias (que discutem o desenvolvimento, as emoções, fantasias e formação da personalidade de crianças dentro das escolas); além de geografias específicas, como: feminista, escolar, da segregação, da educação urbana ou rural, das políticas regionais, da justiça territorial, da migração, da negociação de propriedades, dentre outras. Mas, ele também avalia que “novas geografias da educação irão surgir” (TAYLOR, 2009, p. 161). E, ainda nessa mesma discussão de áreas de estudos, dentro da Geografia da Educação, a autora Silvie Kucerová complementou com três áreas, envolvendo alguns temas para pesquisa:

⁸⁵ geographies of education and learning (one); educational provision and restructuring (five); subjectivities in diverse learning spaces (four); skills, employability and careers (three); and mobility and networks (eight). (BROCK, 2022, p. 285).

⁸⁶ Their existence was the basis for challenges to the ‘separate but equal’ schooling systems once operated in many US states, whereby African-Americans and whites were allocated to separate schools: after the classic Brown v Board of Education of Topeka Supreme Court decision in 1954, many school districts were required to integrate their schools to remove the unequal treatment suffered by the former group. (GREGORY, 2009, p. 187).

(1) oferta e reestruturação educacional (decisões locais na oferta educacional; reestruturação da organização espacial da educação – novos lugares para aprendizagem e formas alternativas de educação; impactos espaciais da política educacional; inclusão - exclusão e acessibilidade da educação; o mercado escolar e a escolha da escola). (2) Habilidades, empregabilidade, redes educacionais, conhecimento no espaço (aspectos espaciais do capital social; relatividade da importância do capital educacional; redes espaciais da educação; clusters e mobilidade do conhecimento). (3) Subjetividades em espaços de aprendizagem (representação espacial de auxílios para o ensino; (re)construção de espaço através da educação; como currículos nacionais moldar a percepção regional e cultural; globalização na educação) (KUČEROVÁ, 2020, p. 06, tradução nossa)⁸⁷.

Outros também seguem por esse caminho. Na sua análise realizada acerca da Geografia da Educação, Tyler McCreary, Ranu Basu e Anne Godlewska (2022) identificam três áreas de atuação: A primeira trata de “como as ações políticas neoliberais manipulam e gerenciam comunidades marginalizadas que buscam por justiça (MCCREARY, BASU, BODLEWSKA, 2022, p. 256, tradução nossa)⁸⁸. Isso pode acontecer quando uma ação governamental, de base neoliberal, afeta uma comunidade que já é excluída socialmente.

Uma segunda área de atuação se dá quando “examinamos as situações de disparidade associadas à reestruturação educacional” (MCCREARY, BASU, BODLEWSKA, 2022, p. 257, tradução nossa)⁸⁹, que ocorre quando escolas são transferidas para localidades distantes das populações que já são marginalizadas socialmente. E uma terceira área de atuação da Geografia da Educação surge quando “estudamos o desenvolvimento de novos currículos e tecnologias educacionais, transformando, além disso, as subjetividades, os espaços e as relações de poder na educação” (MCCREARY, BASU, BODLEWSKA, 2022, p. 257, tradução nossa)⁹⁰. Além disso, os autores destacam que “as instituições educacionais desempenham um papel crucial em nossa sociedade, e a análise geográfica, fornece insights cruciais sobre os processos e impactos da educação neoliberal” (MCCREARY, BASU, BODLEWSKA, 2022, p. 258,

⁸⁷ (1) Educational provision and restructuring (locational decisions in educational provision; restructuring the spatial organisation of education – new places for learning and alternative forms of education; spatial impacts of educational policy; inclusion - exclusion and accessibility of education; school market and school choice). (2) Skills, employability, educational networks, knowledge in space (spatial aspects of social capital; relativity of importance of educational capital; spatial networking in education; clusters and knowledge mobility). (3) Subjectivities in learning spaces (spatial representation in teaching aids; (re)construction of space through education; how national curricula shape regional and cultural perception; globalisation in education). (KUČEROVÁ, 2020, p. 06).

⁸⁸ “how neoliberal policy formulations manipulate and manage marginalized communities’ pursuit of justice” (p. 256).

⁸⁹ “we examine the landscapes of disparity associated with educational restructuring” (p. 257).

⁹⁰ “we study the development of new curricula and educational technologies further transforming the subjectivities, spaces, and power relations of education” (257).

tradução nossa)⁹¹. Portanto, concordamos com Raymond Ryba, que já na década de 1960, defendia que [...]

[...] numerosas possibilidades parecem existir para pesquisas relacionadas, direta ou indiretamente a assuntos de indubitável preocupação no planejamento educacional. Algumas das vias sugeridas já estão começando a ser exploradas, mas parece haver necessidade de muito mais ênfase neste campo (RYBA, 1968, p. 05, tradução nossa)⁹².

É nesse sentido que acreditamos na possibilidade de estudarmos e pesquisarmos sobre modalidades de ensino, como a Educação de Jovens e Adultos, conforme discorreremos a seguir.

3.3 Discutindo a EJA na Geografia da Educação

Até aqui, compreendemos que os estudos geográficos sobre os fenômenos educacionais têm grande relevância para a sociedade, e que eles precisam de mais pesquisas no Brasil, tendo em vista que em sua maioria têm sido realizados no exterior.

Mesmo assim, vemos que algumas pesquisas produzidas fora do Brasil (em especial, na Inglaterra e no Canadá) já por alguns anos têm embasado essa área temática e fortalecendo, com suas análises, as pesquisas recentes no Brasil, país que, diferentemente dos países desenvolvidos, enfrenta muita desigualdade econômica e social. Diante disso, os índices educacionais refletem a realidade vivenciada por um grande número de pessoas que não tiveram oportunidades de estudar na idade adequada, por exemplo, porque tinham que trabalhar, e hoje têm procurado a EJA como compensação do tempo que passou. Além de sentirem a necessidade de conseguir um emprego, quer seja por estarem desempregados, quer por planejarem um emprego que lhes permita ter uma melhor condição de sobrevivência.

É por esse motivo que os estudos de espacialização de fenômenos sociais vêm ganhando ainda mais espaço na Geografia, que têm buscado discutir relações anteriormente não tão amplamente abordadas e analisadas por essa Ciência. Hoje, temos áreas de estudos que se aprofundam em aspectos específicos das relações humanas com o ambiente, não mais numa visão regionalista, mas fazendo conexões com a realidade mundial. Um exemplo disso é que,

⁹¹ “educational institutions play a crucial role in our society and geographical analysis provides crucial insights into the processes and impacts of neoliberalizing education” (258).

⁹² [...] numerous possibilities appear to exist for research related directly or indirectly to matters of undoubted concern in educational planning. Some of the avenues suggested are already beginning to be explored but there would appear to be a need for much more emphasis on this field. (RYBA, 1968, p. 05).

há alguns anos, diversos estudos geográficos têm sido realizados acerca dos aspectos educacionais de diversos países, o que vem promovendo a consolidação ainda maior da Geografia da Educação, ou mesmo “Geografias da Educação”, como diz Holloway:

Temos considerável confiança no argumento de que tais Geografias trariam uma contribuição completa e profunda acerca de nossa compreensão sobre globalização, neoliberalismo e economias do conhecimento (HOLLOWAY, 2010, p. 584, tradução nossa)⁹³.

O campo de atuação da Geografia da Educação é muito amplo, o que abre a possibilidade para os estudos relacionados à modalidade EJA. E, nesse caminho, um artigo publicado em 2017, deu início a essa discussão. Foi um estudo realizado no Rio de Janeiro e apresentado no Encontro de Geógrafos da América Latina - EGAL, o qual já no referimos neste trabalho, que apresenta uma análise espacial realizada a partir da Geografia da Educação e demonstra como é possível utilizar dados estatísticos e a cartografia para tais investigações (REGUERA e SERRA, 2022).

Neste trabalho, Emílio Reguera e Ênio Serra, de início, abordam a relação entre as políticas públicas de EJA e o direito à educação, especificamente os Artigos 37 e 38 da LDBEN/96 relacionados com o Artigo 6º da Constituição Federal/88. Em seguida, mencionam como as Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA especificaram melhor essa modalidade. Além disso, explicam que muitos programas criados não foram suficientes para suprir as necessidades da EJA. Nessa linha de raciocínio, eles falam da importância de se utilizarem os indicadores sociais para examinar uma situação específica dessa modalidade de ensino, utilizando, para isso, uma abordagem geográfica, porém, com base na teoria social crítica – e não apenas de forma teórica, ou seja, cartesiana.

Para conseguirem realizar essa análise, os autores elaboraram um indicador específico para esse trabalho inédito, chamado de Demanda Potencial para a Educação de Jovens e Adultos – Ensino Fundamental (DPEJAF), o qual foi pensado “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” (REGUERA e SERRA, 2022, p. 02).

Em seguida, os autores ainda apresentam uma fundamentação teórica acerca da Geografia da Educação, com base em alguns autores, como Kulesza (2013), Taylor (2009) e

⁹³ We have considerable sympathy for the argument that such geographies would make a fuller and deeper contribution to our understanding of globalization, neoliberalism and knowledge economies. (HOLLOWAY, 2010, p. 584).

Brock (2016), e explicaram como foi feito seu estudo com o uso de dados estatísticos e mapas, elaborados de acordo com determinadas faixas etárias, sobre a situação pode ser percebida em todas as Coordenadorias Regionais de Educação (CREs) dessa cidade, na qual fica evidente que uma grande porcentagem da população está desassistida do seu direito à educação, posto que a demanda tem sido bem maior que a oferta de vagas para a EJA (REGUERA e SERRA, 2022).

Por fim, em suas considerações finais, eles falam da necessidade de mais aprofundamento nos estudos sobre essas deficiências na oferta de EJA, e afirmam que, na cidade do Rio de Janeiro, “o número de escolas não atende à demanda em todas as CREs para todas as faixas etárias levantadas” (REGUERA e SERRA, 2022, p. 13).

A diminuição das turmas da EJA tem representado as dificuldades em manter em funcionamento essa modalidade, como ocorreu no final da década de 2000. E diante da necessidade de mantê-la, a Resolução 01/2021, de 25 de maio, traz algumas alternativas, com a Educação a distância, o que faz com que o direito à educação continue existindo – podendo ser justificada a sua oferta, algo que formalmente atenderia aos preceitos constitucionais – e, ao mesmo tempo, agrada aos ditames neoliberais.

Assim, visto que as políticas de base neoliberal são excludentes, trata-se a EJA com algo que não justificaria investimentos nesta modalidade de educação. Daí, oferece-se o básico, ou seja, escolas estratégicas para que o direito teoricamente esteja assegurado. Isso, porém, só se caracteriza como viável para aqueles que têm mais condições de frequentar as aulas nessas escolas. Questões que envolvem reorganização da educação, com base em alguma política pública, que tenha motivações político-econômicas por trás, “são uma vertente importante nas Geografias da Educação” (HOLLOWAY, 2010, p. 593, tradução nossa)⁹⁴.

Ainda nesse sentido, diante dos desafios financeiros para se manter todas as turmas necessárias de EJA, um tema que precisa receber atenção nas pesquisas no campo da Geografia da Educação é a questão das matrículas automáticas, ou seja, quando todos os alunos que estão com seus nomes nas cadernetas/diários escolares são matriculados para o ano seguinte, sem que os mesmos tenham solicitado, com a finalidade de se manter o mesmo valor que é enviado pelo governo federal por aluno. Essa é uma questão tanto administrativa quanto legal, desafiadora, visto que os governos precisam de um mínimo de investimentos para serem mantidas as escolas. Porém, lembramos que quando os dados são divulgados incorretamente, são gerados resultados

⁹⁴ “are an important strand in geographies of education” (HOLLOWAY, 2010, p. 593).

distorcidos nas pesquisas acerca deste tema. Daí a necessidade de se analisar os dados fornecidos antes de se apresentar uma conclusão.

Ao final deste capítulo, entendemos que a Geografia da Educação é dinâmica, tendo um vasto leque de atuação. Além disso, concordamos com Christopher Taylor, quando afirmou que: “como os contextos sociais, culturais, econômicos e políticos da educação mudam, emergirão 'novas' Geografias da Educação” (TAYLOR, 2009, p. 661, tradução nossa)⁹⁵.

Portanto, tendo visto que a Geografia tem elementos que contribuem para uma análise mais incisiva da realidade educacional, no próximo capítulo discorreremos sobre o fenômeno do fechamento de turmas da EJA, com ou sem a nucleação, sob a perspectiva da Geografia da Educação, e como este fenômeno tem se apresentado no Vale do Mamanguape, em especial nos municípios de Mamanguape e de Cuité de Mamanguape.

⁹⁵ “as the social, cultural, economic and political contexts of education change, ‘new’ geographies of education will emerge” (TAYLOR, 2009, p. 661).

CAPÍTULO 4 - REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXOS DESSA POLÍTICA EM CUITÉ DE MAMANGUAPE E MAMANGUAPE

Neste capítulo, buscamos caracterizar o processo de nucleação escolar, especialmente no que se refere aos municípios de Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB, foco de nossa pesquisa. Como vimos no capítulo anterior, os estudos educacionais na Geografia têm sido de grande importância para esse tipo de caracterização e análise, apesar de ainda serem escassos. Contudo, ao compreendermos que a nucleação escolar é um processo que influi diretamente na espacialização de escolas (ou de turmas da EJA, como é o caso), consideramo-lo um fenômeno de relevante interesse para a Geografia da Educação na atualidade, pois envolve uma reorganização espacial da oferta educacional.

Assim, para cumprirmos o objetivo deste capítulo, discorreremos sobre o processo de nucleação escolar no Brasil, a partir do contexto internacional do neoliberalismo sobre a educação. Em seguida, analisamos como o fenômeno da nucleação tem afetado as classes de EJA; e, por fim, como as turmas de EJA desses dois municípios em tela têm sido remanejadas, ou simplesmente fechadas, criando uma nova espacialização dos fluxos de estudantes dessa modalidade.

4.1 Processos de nucleação escolar no Brasil

Considerando que as políticas neoliberais envolvem o controle mínimo do Estado em relação à economia, isso tende a se refletir na redução de despesas relacionadas aos diversos setores públicos, inclusive aos setores sociais. Some-se a isso a desconsideração de abordagens pedagógicas críticas que, em seu lugar, passa a haver a divulgação de um discurso de que a unificação dos currículos seria algo mais pragmático. Essa realidade representou alguns dos fatores mais relevantes no processo de modificação curricular na Inglaterra, o qual tem se disseminado pelo mundo – tanto o desenvolvido, quanto o em desenvolvimento.

Esses fatores juntaram-se no campo recontextualizante e ajudaram a assegurar, na prática, que os princípios conservadores fossem reintroduzidos nas políticas e leis, e que as formas críticas fossem vistas como ideológicas demais, caras demais ou impraticáveis. (APPLE, 2001, p. 111).

Sendo assim, privatizações, diminuição de gastos públicos e o incentivo à qualificação essencial para o trabalho passam a responder aos interesses dessa doutrina econômica. De uma forma geral, portanto, essas ações são planejadas e aplicadas a todos os setores da administração pública, o que não poderia deixar de ocorrer no âmbito educacional.

A expansão educacional sob a perspectiva do neoliberalismo tem disseminado a formação mínima, que instrumentaliza a maior parte da classe trabalhadora, e especializa parte dela para suprir as necessidades produtivas, e paralelamente a esta realidade existe a educação da e para a elite que, abrigada no sistema privado de ensino, não abre mão dos conteúdos. (BASSO e BEZERRA NETO, 2014 p. 07).

Desse modo, a educação tem se tornado cada vez mais um alvo valioso para o mercado financeiro, tendo em vista a possibilidade de se formar uma mão de obra preparada para suprir o mercado de trabalho, ao se promover a formação de funcionários bem treinados, aos moldes implementados pela reestruturação do mundo do trabalho. Portanto, muitas políticas públicas têm sido planejadas e aprovadas, com o viés neoliberal.

Acontece que a educação sempre foi manipulada para atender aos imperativos do mercado financeiro e de políticos inescrupulosos e tendenciosos que nem de longe tinham o compromisso com uma educação de qualidade para a maioria da população. (SERRADO JÚNIOR, DI GIORGI, 2007, p. 131).

Segundo essa reflexão, ao destacar a intervenção de políticas neoliberais e de neoconservadores na educação, que ganhou força a partir das últimas décadas do século XX, Michael Apple destaca o uso de avaliações, sendo as mesmas seguidas de uma forte fiscalização. Ele inclusive enfatiza: “essas políticas foram organizadas em torno de uma preocupação com supervisão externa, regulamentação e avaliação externa do desempenho” (APPLE, 2001, p. 103). Esse, portanto, passou a ser o papel esperando para um Estado neoliberal, algo que também vem, como mencionado, sendo implementado nos Estados em desenvolvimento.

Todavia, mesmo nos países desenvolvidos, ao se transformar a educação pública em uma mera mercadoria, corrobora-se para o aumento das desigualdades sociais internas. Além disso, surge uma consequente rejeição dos setores da sociedade, que tem se preocupado com a educação das pessoas mais vulneráveis. Sobre esse aspecto, Simon Springer fala da insatisfação pública relacionada à influência do neoliberalismo em setores essenciais, como na educação e na saúde. Segundo esse autor, há cidadãos “mais propensos a expressar consternação com características particulares da neoliberalização, mais proeminentemente a privatização de

disposições sociais essenciais, como a educação e os cuidados de saúde” (SPRINGER, 2016, p. 61, tradução nossa)⁹⁶. São ações neoliberais seguidas de reações sociais.

Segundo essa reflexão, Michael Apple observou como essa política neoliberal atuou na elaboração dos currículos nacionais do Reino Unido, especialmente impostos na Inglaterra e no País de Gales, para satisfazer o mercado educacional britânico. Sobre essa questão, Apple destaca que [...]

[...] a criação de provas obrigatórias e redutoras que enfatizavam a memória e a abstração descontextualizada empurrou o currículo nacional para uma determinada direção — a direção que incentiva um mercado educacional seletivo. (APPLE, 2001, p. 107).

Segundo o autor supracitado as escolas não deveriam funcionar nos moldes de uma empresa privada para serem bem-sucedidas. Ele acrescenta: “um ensino efetivo não significa necessariamente entregar nossas escolas ao mercado. Há outras opções e até com resultados comprovadamente melhores” (APPLE, op. cit., p. 268).

Porém, essa influência chegou a outros países influentes, principalmente no que tange aos Estados Unidos da América. Em consequência disso, ao analisar a influência do neoliberalismo na educação pública como uma tendência mundial, como é notada nesse país, Suzanna Klaf e Mei-Po Kwan (2022) falam dos desafios que as escolas públicas enfrentam para lidar com essa realidade, como se estivessem em uma espécie de camisa de força.

A política educacional contemporânea reflete os ideais de uma agenda neoliberal (ou seja, reforma e competitividade econômica). E visto que os Estados Unidos reconhecem e obedecem às regras do livre mercado, as escolas públicas encontram-se em uma camisa de força neoliberal (KLAF e KWAN, 2022, p. 199, tradução nossa)⁹⁷.

Isso se dá porque muitas decisões e aplicações de testes niveladores vêm de esferas superiores. Além do mais, exigências de planos de ensino com metas voltadas para a formação tecnicista é obrigatória, e a execução é cobrada por supervisores treinados. Dessa forma, [...]

[...] as pedagogias do neoliberalismo servem para romper os interesses públicos e substituí-los unicamente pelos interesses privados, guiados pelo mercado. Essas pedagogias neoliberais moldaram cada vez mais o senso comum dos indivíduos guiados pela "mão invisível" do mercado, a

⁹⁶ “citizens are more likely to express dismay with particular characteristics of neoliberalisation, most prominently the privatisation of essential social provisions such as education and health care” (SPRINGER, 2016, p. 61).

⁹⁷ Contemporary education policy reflects the ideals of a neoliberal agenda (i.e., reform and economic competitiveness). Given that the United States both recognizes and abides by the rules of the free market, public schools find themselves in a neoliberal straitjacket. (KLAF e KWAN, 2022, p. 199).

comercialização e a mercantilização (MACRINE, 2016, p. 14, tradução nossa)⁹⁸.

Corroborando com essa discussão, a respeito da intervenção de políticas neoliberais em escolas públicas estadunidenses, Suzanna Klaf e Mei-Po Kwan explicam como são escolhidas as escolas que sofrerão tal ação: As escolas identificadas como "necessitadas de melhorias" são os alvos da reforma e de mecanismos associados destinados a alinhar o comportamento/conduita destes com as normas de sucesso do mercado, a eficiência e o alto desempenho (KLAF e KWAN, 2022, p. 199, tradução nossa)⁹⁹. Ou seja, o que se busca são resultados em números.

Além do mais, muitos países em desenvolvimento passaram a se submeter às políticas neoliberais, principalmente por pressões externas, como as do Banco Mundial, que passaram a ideia de que todos os países deveriam se alinhar ao mercado internacional para poderem se desenvolver. Devido a isso, as políticas de contenção de gastos sociais precisariam se ajustar à essas pressões – o que resultou no mesmo processo de redução de escolas nesses países, como tem ocorrido no Brasil.

Por exemplo, já no início da década de 2000 havia a discussão acerca de como a influência da indústria iria afetar a Educação nos anos à frente. Isso se dava devido à velocidade em que as mudanças vinham ocorrendo em direção a uma interferência econômica cada vez mais forte sobre a escolarização, algo que visava a moldar a forma de se ensinar e de se aprender a fim de se adaptar ao fenômeno capitalista do neoliberalismo. Segundo Michael Apple, os [...]

[...] grupos no interior da educação que se posicionam a favor de uma maior aproximação entre as escolas e as necessidades da indústria, relativamente ao capital económico e cultural, tornar-se-ão cada vez mais poderosos. Paralelamente, os próprios capitalistas tornar-se-ão mais claros utilizando as escolas para as necessidades de legitimação e acumulação da esfera económica. Este tipo de mudanças ocorre neste momento. Esta realidade não pode ser ignorada pelas escolas. (APPLE, 2003, p. 208).

Para Michael Apple, alguns fatores servem como uma forma de se medir a intervenção neoliberal na educação. Um deles é como a publicidade em torno de escolas com melhores índices de desempenho por parte dos estudantes. Segundo ele, “tabelas classificatórias amplamente divulgadas determinam o valor relativo do indivíduo no mercado educacional.

⁹⁸ [...] the pedagogies of neoliberalism serve to rupture the public interests and replace them solely with the private interests, guided by the market. These neoliberal pedagogies have increasingly shaped individuals' common sense guided by the "invisible hand" of commodification, commercialization, and marketization. (MACRINE, 2016, p. 14).

⁹⁹ “The schools identified as “in need of improvement” are the targets of reform and associated mechanisms intended to align behavior/conduct to the market norms of success, efficiency, and high performance” (KLAF e KWAN, 2022, p. 199).

Somente as escolas com o aumento dos indicadores de desempenho são dignas” (APPLE, 2015, p. 618).

Essa prática tem sido vista há alguns anos na Inglaterra¹⁰⁰, e vem sendo absorvida por outros países, como é o caso do Brasil, onde muitas escolas públicas têm sido palco de um processo de meritocracia cada vez mais intenso. Por causa disso, [...]

[...] tanto os diretores quanto os professores passam por cargas de trabalho consideravelmente mais onerosas e exigências sempre crescentes para a *accountability*, uma agenda interminável de reuniões, e, em muitos casos, uma escassez crescente de recursos, tanto físicos quanto emocionais. (APPLE, 2015, p. 622-623).

Somando-se a isso, lembramos que Michael Apple já analisou planos e práticas educacionais de diversos países, que incluem movimentos críticos e transformadores, podendo ser verificado sua obra: *A educação pode mudar a sociedade?* (APPLE, 2013, tradução nossa)¹⁰¹. Nesta ele revisita questionamentos levantados desde a primeira metade do século XX, quando já se percebia o quanto a escola poderia ser útil para a sociedade. Diante disso, ele mostra como esse espaço tem sido palco de pressões econômicas – advindas de um projeto diferenciado, neoliberal, no final do século XX e início do século XXI.

Assim, outro fator que ele analisou tem a ver com a competitividade, que tem sido estimulada – antes especialmente em escolas privadas; hoje, cada vez mais comumente em escolas públicas. E essa competição é estimulada a partir de avaliações, já mencionadas, a partir das quais cada escola estará em uma espécie de *ranking* para a sociedade inserir seus filhos. E, ao analisar essa ideia, Michael Apple explica que esse pensamento já se difundiu bastante, e produziu diversos rótulos, como: as escolas “boas” e as escolas “ruins”. Como consequência dessa exposição publicitária, surgem pressões para que os que trabalham nessas últimas (as escolas “ruins”) se empenhem para mudar de categoria.

Escolas “boas” são aquelas – e somente aquelas – que se apegam a uma agenda corporativa e a uma imagem corporativa. Escolas “ruins” são todas as que

¹⁰⁰ “A “mercantilização” da educação é mais pronunciada na Inglaterra do que em outros lugares do Reino Unido. Alega-se que isso cria pressões para que as escolas excluam quaisquer alunos que afetarão negativamente os seus dados de desempenho e sua posição na “tabela de classificação” (POWER, TAYLOR, 2022, p. 03, tradução nossa). No idioma original: The ‘marketisation’ of education is more pronounced in England than elsewhere in the UK. It is claimed that this creates pressures for schools to exclude any students who will negatively affect their performance data and ‘league table’ position (POWER, TAYLOR, 2022, p. 03).

¹⁰¹ “Can education change Society?” (APPLE, 2013).

restam. E as pessoas que trabalham nelas precisam de uma boa dose de competição e controle mais rígido (APPLE, 2013, p. 04, tradução nossa)¹⁰².

Devido a isso, para se adequarem ao neoliberalismo, muitas escolas são pressionadas a terem mais qualidade. Isso ocorre, segundo Luis Carlos de Freitas, quando o setor público educacional passa a ser moldado para se parecer com a empresa privada, devendo ter, inclusive, certificações de qualidade – como ocorre há algumas décadas nos países desenvolvidos.

Criada a dinâmica, as escolas que não conseguem atingir a meta de qualidade são acompanhadas – para novamente introduzir mais formas de operação típicas das empresas, por exemplo, reestruturação com demissão dos profissionais, bônus por mérito ou pagamento por valor agregado, uso de consultorias privadas – e, no caso de não reagirem positivamente aumentando sua qualidade, devem ser 1) fechadas e seus alunos transferidos para outras escolas públicas mais eficazes; 2) terceirizadas para empresas privadas que operam escolas públicas; ou 3) uma combinação entre terceirização e *vouchers*. (FREITAS, 2018, p. 43).

Assim, é possível constatar que a competitividade faz parte das políticas neoliberais. Nas escolas, ela parte da classificação destas, e chega até a eliminação das que forem consideradas ineficientes ao mercado, após a verificação do desempenho dos alunos.

É esta visão social que também embasa as “soluções” propostas pela engenharia da reforma empresarial na educação. Pensando a escola como uma “empresa”, **as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas.** (FREITAS, 2018, p. 28. grifo nosso).

No Brasil, Michelle Freitas Teixeira e Adelaide Ferreira Coutinho analisaram a relação entre a Educação e o neoliberalismo, e destacaram que cada doutrina capitalista traz consigo interferências na organização da sociedade. Segundo elas, no que tange à Educação, o neoliberalismo exige um tipo específico de interferência: o disciplinamento da população. E acrescentam:

Para este fim, é defendida a centralidade da educação, bem como a necessidade de um projeto educacional adequado às novas demandas do mercado, às necessidades camaleônicas do sistema capitalista. O que acarreta a continuidade da dependência entre educação e produção, a centralidade dos interesses econômicos na determinação das bases nas quais as políticas sociais deverão estar sustentadas. Uma relação historicamente presente na educação brasileira, apontada como condição necessária para a sobrevivência do sistema capitalista. (TEIXEIRA e COUTINHO, 2012, p. 170-171).

¹⁰² “Good” schools are those and only those that hew to a corporate agenda and a corporate image. “Bad” schools are all the rest. And the people who work in them need a good dose of competition and tighter control” (APPLE, 2013, p. 04).

Assim, no encontro entre a formação mínima, voltada a suprir o mercado, e a redução das despesas públicas na Educação, surge o fenômeno da nucleação escolar, o qual consiste no fechamento de escolas menores (ou que tenham poucos estudantes matriculados), tanto rurais quanto urbanas, visando à concentração dos estudantes em escolas estrategicamente localizadas nas cidades. Há também a nucleação que ocorrem totalmente entre escolas rurais. E esse processo, de um modo e de outro, ocorre no Brasil todo; se reflete em turmas de EJA, e ficou evidente na nossa área delimitada para a pesquisa.

Conceitualmente, a nucleação envolve o “fechamento de pequenas escolas sob o discurso de uma escola de qualidade”, ou seja, de uma escola “boa” (MARINI, 2010, 141). E, nessa linha de raciocínio, visto que o neoliberalismo já vem afetando a educação em alguns países desenvolvidos, alguns dos quais têm forte relação com o Brasil, essa relação contribui para a implantação dessas ideias aqui no país.

Por exemplo, muitas escolas americanas pequenas começaram a ser fechadas, por volta da década de 1970, e os argumentos mais comuns só enfatizavam os benefícios que isso traria para a sociedade daquele país. Segundo Steven Kerrigan, o que se falava era “que a eliminação de pequenas escolas secundárias resultaria em maior custo-benefício e maior oferta curricular” (KARRIGAN, 2019, p. 12, tradução nossa)¹⁰³.

Além dos Estados Unidos, Bernadette Bowie analisou como um decreto determinou o fechamento de escolas rurais na Austrália, e como isso afetou muitas de suas comunidades pequenas, desde o início da década de 1990. Os argumentos apresentados para o fechamento, no período inicial, ou seja, há cerca de trinta anos, já indicavam intenções neoliberais, que deixaram estas comunidades apreensivas, tendo em vista que ocorreria o fechamento de mais de 150 dessas escolas.

O documento afirmava que dentre as suas três principais justificativas para sua execução era que nas áreas rurais houve uma significativa melhoria dos transportes, das estradas e das comunicações, o que significa que muitas comunidades não estariam mais isoladas como eram antes. Além disso afirmou, nesta breve justificativa, que “a consolidação das escolas conduzirá a um período prolongado de estabilidade, com escolas mais viáveis e melhor oferta de instalações curriculares”. A percepção que as pequenas comunidades escolares passaram a ter do documento era que as pequenas escolas rurais provavelmente estariam em risco de fechamento ou fusão (BOWIE, 1994, p. 03, tradução nossa)¹⁰⁴.

¹⁰³ “that the elimination of small high schools would result in increased costeffectiveness and greater curricular offerings” (KARRIGAN, 2019, p. 12).

¹⁰⁴ The policy document stated, within its three main justifications for its development, that in rural areas, significant improvements to transport, roads and communications mean that many communities are no longer isolated as they once were " It also stated in this brief justification that "The consolidation of schools will lead to an extended period of stability, more viable schools and better provision of curriculum facilities." The implications

No Brasil, o fenômeno da nucleação escolar já é uma realidade vivenciada em todas as regiões. Segundo Edleuza Barbosa e Helder Bomfim, nos “últimos anos vêm ocorrendo no Brasil, o processo de nucleação escolar, perpassando por todo país e regiões” (BARBOSA e BOMFIM, 2019, p. 101).

Basicamente, nesse processo, ocorre o fechamento de algumas escolas, ou de algumas turmas, e passa-se a oferecer o transporte escolar para o deslocamento daqueles estudantes para uma escola central, ou escola-núcleo, havendo o que se chama de reorganização escolar. Na grande maioria das vezes, como destaca Ana Cláudia Rodrigues et al, [...]

[...] os alunos são deslocados para as escolas localizadas na cidade. Destaca-se que **muitos estados vêm reorganizando suas respectivas redes escolares em um provável processo de nucleação escolar** que centralizaria as escolas em áreas urbanas, criando uma concentração educacional urbana. (RODRIGUES, 2017, p. 03. grifo nosso).

O processo de reorganização para a implementação da nucleação escolar necessita de alguns estudos de viabilidade, realizados normalmente por agentes públicos. No que tange à escolha de uma escola para se tornar uma escola-núcleo, tanto em áreas rurais quanto urbanas, as secretarias de educação convocam os gestores e realizam reuniões para analisarem como poderiam reorganizar as turmas em uma determinada escola, que talvez pudesse comportar aqueles que estariam por vir de escolas circunvizinhas.

Além do mais, eles avaliam quantas escolas poderiam ser fechadas para abrirem matrículas na escola a ser o núcleo. “Através do processo de nucleação, os gestores elegem uma escola urbana, identificada como escola-polo, para receber estudantes de várias localidades rurais” (FERREIRA; BRANDÃO, 2023, p. 82). Essa prática ocorre de forma mais organizada em uns municípios que em outros. Mas, há algo importante que tem sido negligenciado: a participação da sociedade, especialmente aqueles que serão mais afetados por esse processo.

Assim, apesar de haver planejamento, a comunidade muitas vezes não é consultada publicamente. Vanessa Reichenbach, por exemplo, discute acerca da política de fechamento de escolas públicas no estado do Paraná, especialmente por ela entender que esta tem ocorrido sem uma justificativa plausível para as comunidades onde essas escolas estão construídas (REICHENBACH, 2019). Esse é apenas um dos pontos negativos desse processo de reorganização escolar.

that small school communities drew from the document was that small rural schools were likely to be at risk of closure or amalgamation. (BOWIE, 1994, p. 03).

Além do mais, seguindo a mesma discussão, a autora Edleuza J. B. Barbosa, afirma ainda que com a nucleação escolar não se busca atender aos estudantes com mais qualidade; e sim, com mais economia. Segundo a autora, “essa política não propõe melhorias e qualidade de ensino, mas sim, **uma política de redução de gastos** e desvalorização da educação do campo” (BARBOSA e BOMFIM, 2019, p. 108, grifo nosso).

Apesar da discussão que tem sido feita na academia, Alexandra Campos aponta para um dado preocupante, envolvendo o fechamento de escolas. Ela cita o caso de um município do estado de Minas Gerais. Segundo a autora, além das muitas escolas que já foram fechadas, muitas ainda poderão fechar as portas. “Nos últimos 28 anos, 36 escolas foram fechadas. Atualmente, o município conta apenas com sete escolas rurais, sendo que duas estão correndo o risco de serem fechadas, devido ao baixo número de alunos” (CAMPOS, 2017, p. 05).

E na imposição desse processo de reorganização espacial, Carvalho et al (2017, p. 07), falam da pressão exercida sobre os pais dos estudantes. Segundo os autores, os pais ouvem que não tem como deixar de fazer a nucleação, sendo esta política pública “apresentada às comunidades como única porta para que seus filhos continuem a estudar ou como a possibilidade de um ensino de qualidade”. Soma-se a isso o argumento de que a nucleação também vai beneficiar a economia pública, conforme a pesquisa de Eduardo Pastorio, que discute algumas das explicações dadas à sociedade. Segundo ele, os governos municipais se apoiam na economicidade, visto que estão [...]

[...] movidos pela ideia de que a manutenção de poucos centros de ensino, com o agrupamento dos diversos alunos através do transporte escolar, implicaria economia aos cofres municipais, dado que reduziria o número de professores e de servidores ligados à atividade de ensino, promoveu-se a desativação de escolas isoladas, ao argumento de que o novo método elevaria a qualidade do ensino. (PASTORIO, 2015, p. 92-93).

Assim, é possível constatar que a explicação comumente utilizada para justificar a nucleação escolar, especialmente no que se refere às escolas rurais¹⁰⁵, está na economia dos recursos.

Percebe-se que a política do processo de nucleação das escolas rurais que vem sendo realizada pelos gestores municipais, tem como objetivo a racionalização do quadro de pessoal, materiais didáticos, transporte escolar, além de elevar a qualidade, traduzida em fluxos mais eficientes nos sistemas de ensino rural. (PEREIRA, ALMEIDA e RABELO, 2020, p. 72).

¹⁰⁵ “O resultado prático tem sido o fechamento de escolas públicas no campo e a consequência é o transporte dos estudantes e dos professores do campo para estudarem ou trabalharem nas escolas das cidades ou em seu perímetro” (FERREIRA e BRANDÃO, 2023, p. 82).

E como justificativa adicional, dada pelos governos para a nucleação escolar, está a de se ter havido uma forte diminuição da demanda de estudantes de áreas periféricas e rurais. Esse argumento pode ser visto no município de Araucária, no Paraná. Segundo Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Simeri de Fátima Ribas Calisto, esse processo tem sido notado também em vários municípios paranaenses.

O êxodo da população das áreas rurais e a baixa demanda por matrículas constitui-se argumento do governo municipal para reorganizar a oferta da educação escolar, reagrupar parte das escolas do campo e extinguir outras. Esta política implicou a nucleação das Escolas do Campo, processo em vigência nos diversos municípios do Estado do Paraná, incentivado pela SEED. (PEREIRA e CALISTO, 2016, p. 142. grifo nosso).

Diante de tudo isso, para justificar os diversos processos de nucleação que começaram a ocorrer no Brasil, muitas esferas do governo acharam necessário aumentar a frota de transportes escolares de diversos municípios, pois isso seria mais econômico. Assim, começaram a surgir alguns programas de financiamento para a aquisição de transportes escolares: ônibus, barcos e bicicletas foram os mais conhecidos, o que também favoreceu o setor empresarial dos transportes.

Ao analisar os dados relativos aos transportes escolares, Calinca Pergher explica que houve um grande investimento nesse setor quando o mesmo foi incluído no Plano de Ações Articuladas (PAR) em 2010. Por um lado, essa inclusão tem sido encarada como um avanço na promoção de uma educação mais abrangente, pois possibilitou a compra de novos veículos para prestar assistência aos estudantes. Segundo a autora, [...]

[...] a ampliação do programa de transporte escolar se constitui em uma política de apoio fundamental para garantir a universalização do acesso à educação com qualidade, historicamente reivindicada pela sociedade brasileira. A inclusão do programa Caminho da Escola no PAR pode ser considerada uma conquista, pois auxiliará de forma direta aos municípios na compra de veículos para ofertar desse serviço essencial. (PERGHER, 2023, p. 13).

Por exemplo, no Sul do Brasil, especificamente no município de Florianópolis – RS, muitas escolas rurais foram fechadas com essa perspectiva. Com isso, os estudantes passaram a ser transportados para uma escola-núcleo. De acordo com a autora Calinca Pergher, os motivos da nucleação neste município foram apresentados pela Secretaria de Educação, que afirmou que “a nucleação foi necessária por dois fatores: devido à diminuição do número de alunos e para facilitar a organização das rotas de transporte escolar” (PERGHER, 2014, p. 114).

Outro exemplo foi o decreto emitido pela Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa – BA, onde o processo de nucleação passa a ter um motivo claro: reorganizar as escolas que tenham um número mínimo de estudantes. No artigo 2º desse decreto lemos:

Quando escolas ou classes isoladas atendem a um mínimo de alunos, faz-se necessária a sua reorganização, seja ela física ou administrativa, de modo a atender os princípios básicos da Educação: a qualidade do ensino e o sucesso do aluno - esta política educacional denomina-se nucleação. (PMBJL, 2020, p. 02).

Essa reorganização geralmente tem sido feita com a nucleação e o uso de transportes escolares. Na educação regular tem havido muita discussão sobre isso. Por exemplo, Greti Pavanie e Adriana Maria Andreis discutem acerca das repercussões dessa política pública dupla (nucleação x transportes) na atualidade. Segundo as autoras, tem havido “**um aumento estrondoso de fechamento de escolas e deslocamento dos estudantes através da utilização do transporte escolar**, que vem sendo cada vez mais facilitado pelos municípios” (PAVANI e ANDREIS, 2017, p. 08. grifo nosso).

Essa facilitação tem sido mais evidente nas áreas rurais. As autoras Maria Leliana Vieira, Maria Vanuzia Santos e Sandra Jesus afirmam que “a nucleação faz parte de um projeto que contribui para o desenraizamento das crianças e jovens ao retirar as escolas do contexto e realidade do homem do campo” (VIEIRA, SANTOS e JESUS, 2012, 07). Nessas áreas, o processo de nucleação de escolas tem relação com a valorização da agroindústria, a qual busca ampliar suas áreas de atuação, especialmente sobre pequenas comunidades que possuem agricultura familiar. Neste sentido, fica evidente a participação de gestores públicos, no uso de suas atribuições, na promoção dos interesses econômicos de tais empresas.

Na prática, evidencia-se que os gestores públicos administram, considerando o tempo de quatro anos na gestão pública, **marginalizando a educação do campo na contabilidade da gestão administrativa, esvaziando o campo, desertando-o de pessoas e contribuindo com o crescimento dos latifúndios** para a criação de gado, cana-de-açúcar, soja, trigo, entre outros, por vezes investindo na agroindústria e agronegócio para exportação. (FERREIRA; BRANDÃO, 2023, p. 82. grifo nosso).

Em sua pesquisa sobre a espacialização da Educação, como a nucleação nas áreas rurais do estado do Rio de Janeiro, a autora Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e Cordeiro, chegou à seguinte conclusão:

Tendo por base os dados disponibilizados, foram elaboradas tabelas, gráficos e mapas ilustrativos que demonstram as mudanças ocorridas na oferta escolar

no período analisado, subsidiando em parte a tese de que **o estado encontra-se num processo de reorganização espacial de sua oferta escolar**. (CORDEIRO, 2013, p. 111. grifo nosso).

Além das áreas rurais, essa reorganização espacial também foi notada nas análises sobre nucleação escolar em Guanambi - Bahia, por Leila Carvalho e seus colaboradores, que reafirmam haver uma forte influência do capitalismo mundial nas políticas educacionais, como a nucleação. Segundo a autora, a nucleação é mais “um projeto político econômico de sociedade, em que objetiva a manutenção de uma sociedade capitalista, altamente excludente” (CARVALHO et al, 2017, p. 07).

Toda essa situação de fechamento de escolas e fornecimento de transporte escolar para uma escola-núcleo tem ocorrido em todos os níveis da educação básica. Consequentemente, ela também tem sido notada nos dados levantados acerca da EJA, modalidade esta na qual as pessoas comumente só podem estudar à noite, além de muitas terem que fazer isso após um dia inteiro de trabalho. Evidentemente, as dificuldades podem ser maiores para os estudantes da EJA. Vejamos, então, como essa situação vem ocorrendo nos últimos anos nessa modalidade.

4.2 Nucleação e fechamento de classes de EJA

Quando se trata do processo de nucleação e fechamento de classes de EJA, podemos mais uma vez refletir sobre a análise feita por Michael Apple acerca o neoliberalismo na educação, quando o autor fala dos resultados socioeconômicos da imposição de políticas neoliberais: livre mercado e Estado regulador, como trabalhando na produção e manutenção de uma sociedade desigual. Segundo ele, esses “esforços resultam por **esconder a realidade desigual que é produzida**” (APPLE, 2015, p. 631, grifo nosso). A educação oferecida dessa maneira, portanto, não melhoraria a sociedade; apenas serviria para suprir um público suficiente para atender às necessidades do mercado.

E visto que a EJA foi pensada não apenas para promover o direito à educação, assegurado em algumas Constituições Federais, mas sob o viés de uma política compensatória imposta internacionalmente, ela pode ser compreendida como uma expressão da política neoliberal introduzida na educação brasileira, posto que suas orientações curriculares se alinham nesta perspectiva. Sobre essa questão, Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto já escreveram a esse respeito:

O alinhamento das leis educacionais brasileiras com as políticas neoliberais também se evidencia na obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental **para aqueles que não frequentaram na idade apropriada, esta medida compensatória, busca em seu cerne, integrar um maior número de indivíduos ao mercado de trabalho**, visto que ao se escolarizarem, passam a atender aos requisitos exigidos pelo capital. (BASSO e BEZERRA NETO, 2014, p. 11. grifo nosso).

Dessa forma, a adequação ao mercado de trabalho se torna uma espécie de meta fundamental para as escolas. E, quando o mercado não está interessado mais na demanda de trabalhadores, talvez por haver muita mão de obra disponível, as turmas de EJA podem ser as primeiras a sofrerem as consequências, passando a ser nucleadas, ou até mesmo, a ter suas portas fechadas em definitivo. Diante desse processo, quem mais sai perdendo são os estudantes mais vulneráveis, os quais não terão seu direito à educação respeitado.

Um exemplo mais local disso é a imposição de roteiros por onde os transportes escolares passam (ou passarão), fazendo com que muitos estudantes não tenham condições de acessar os mesmos. Essa política é um dos reflexos neoliberais, excludentes. E isso fica claro na reorganização espacial da educação no município de São Bernardo do Campo – São Paulo, onde os estudantes só têm direito ao transporte escolar se residirem a mais de dois quilômetros de distância da escola. Portanto, nesse caso, observa-se um desafio a mais para os estudantes da EJA, em especial para aqueles que moram a quase dois quilômetros da escola e só podem estudar à noite. Segundo o Decreto:

Art. 2º São critérios para concessão do transporte escolar:

- I- Residir no município de São Bernardo do Campo, há no mínimo 1(um) ano.
- II- Estudar em escola à distância igual ou superior a 1.500 m, desde que:
 - a) A unidade escolar municipal seja a mais próxima de sua residência;
 - b) A unidade escolar municipal de ensino fundamental ou educação infantil tenha sido indicada pela Secretaria de Educação em decorrência de excesso de demanda em escola mais próxima.
- III) No ano de 2017, para a concessão do benefício do transporte escolar será mantida a distância mínima de 1.500 metros entre a residência do aluno e a escola.
- IV) A partir de 2018 este critério será alterado, passando a distância mínima entre a residência do aluno e a escola para 2.000 metros. (PMSBC, 23, n.p.).

No caso acima citado, fica clara a pressão enfrentada pelos estudantes da EJA para terem acesso às escolas nucleadas. Some-se a isso o fato de que outros governos justificam a nucleação escolar como algo que é natural, que precisa acontecer, fazendo com que esse processo de reorganização escolar naturalize a exclusão – aparentemente tão combatida nos dias atuais.

Realçamos que o processo de nucleação das escolas da zona rural é um fenômeno de ordem nacional, o que **busca de forma legal e organizacional, o melhor atendimento e o fortalecimento da Educação no Campo**. Vale ressaltar que tal processo não é exclusivo do Brasil, haja vista que esse modelo foi realizado com outras nomenclaturas em países como Estados Unidos, Costa Rica, Índia, Irã, Colômbia e Canadá. (PMS, 2022, 01. grifo nosso).

Essa nota citada acima, da Prefeitura Municipal de Sumé – Paraíba, corrobora com o argumento de que a nucleação seria um modelo internacional a ser imitado, pois já estaria sendo adotado nacionalmente, com as melhores intenções educacionais para a população.

Esses argumentos para a reorganização espacial das turmas de EJA vão na contramão da lei. Por exemplo, a Resolução CNE/CEB 2/2008, claramente já havia instituído diretrizes, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. E, especificamente, dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos em dois artigos: 1º e 6º. Em seu o artigo 1º, no parágrafo 4º, a Resolução expressa:

§ 4º A Educação do Campo **deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria. (BRASIL, 2008, p. 01. grifo nosso).

Portanto, no atual movimento de reorganização das escolas, inclusive no que se refere às turmas de EJA, têm-se notado uma inversão dos valores propostos pela Constituição Federal de 1988, e de algumas legislações subsequentes. E isso tem sido mais evidente no que se refere aos estudantes que se deslocam da zona rural para a urbana. Mesmo que para muitos deles cumprir esse trajeto diário possa ser prazeroso, para outros mais vulneráveis esse acesso à educação pode ser mais desafiador e desmotivador. Nesse sentido, Carlos Antônio Rocha, conclui que [...]

[...] a tendência de fechamento de escolas rurais/nucleação nos leva à compreensão de que os governantes não estão preocupados com as crianças, jovens e adultos estudantes do meio rural. Ao contrário, **a adesão majoritária ao transporte escolar tem dificultado o acesso à educação. O que se percebe é que a escola não vai até à população; contraditoriamente, é a população que tem que ir até a escola**. A adesão do poder público à política de deslocamento dos alunos para o povo do campo é terrível, porque além de dificultar o acesso à educação, dificulta também o controle social. (ROCHA, 2018, p. 124. grifo nosso).

Assim, seguindo essa reflexão, lembramos que a EJA foi institucionalizada com um objetivo compensatório, influenciado pela doutrina neoliberal. Além do mais, as políticas

adjacentes: transporte escolar, organização de classes em escolas-núcleos, dentre outras, somam-se a uma realidade dos investimentos mínimos. Partindo desse viés, analisamos a seguir como a política de nucleação e fechamento na EJA ocorre nos municípios que são nossa área de pesquisa: Mamanguape e Cuité de Mamanguape.

4.3 Nucleação e fechamento de classes de EJA em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB

Um aspecto importante a lembrarmos é que esses dois municípios, há alguns anos eram partes de um só, pois houve desmembramento. Hoje, eles fazem parte da RMVMME, como mencionamos anteriormente. E, partindo do princípio de que essa região foi criada com a perspectiva de promover ações integradas, verificamos como/se essa integração vem ocorrendo na prática. Assim, em especial, no que se refere à Educação de seus municípios-membros, o artigo 3º, inciso III, da Lei Complementar que instituiu essa região, no ano de 2013, declara:

Art. 3º Compete ao Conselho Administrativo da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape:

I - estabelecer política e diretrizes de desenvolvimento;

II - elaborar Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape;

III - estimular a ação integrada dos agentes públicos envolvida na execução das funções públicas que envolvam interesses comuns, sobretudo no campo da educação, cultura e saúde;

IV - convocar audiências públicas, a cada 6 (seis) meses, para expor suas deliberações referentes aos estudos e planos em desenvolvimento, como também prestar contas relativas à utilização dos recursos públicos aplicados;

V - elaborar seu regimento interno;

VI - deliberar com a presença da maioria absoluta dos seus integrantes, havendo empate, o Presidente terá direito a voto, para efeito de desempate. (ESTADO DA PARAÍBA, 2022, p. 01. grifo nosso).

Todavia, discutindo acerca da criação das diversas regiões metropolitanas na Paraíba, entre 2003 e 2013, os autores Livia Izabel Bezerra de Miranda, Caroline Medeiros, Emizael Marcus da Silva apontam para a superficialidade com que foram instituídas essas regiões.

Criar RM tornou-se uma ação meramente política, mas, como foi possível constatar, foi ineficaz para assumir os desafios impostos pelo desenvolvimento urbano-regional que exigem a atuação coordenada entre municípios e entre instâncias de governo, em relação a serviços como o transporte público, abastecimento de água, a coleta e o destino de resíduos sólidos, saneamento básico etc. (MIRANDA, MEDEIROS e SILVA, 2017, p. 14).

Nesse sentido, ao analisarmos os dados socioeconômicos referentes à essa região, verificamos que os mesmos apontam para distorções significativas em vários aspectos. Iremos, portanto, nos deter aos aspectos educacionais relativos aos dois municípios em tela, a partir da consideração do IDHM, conforme o quadro a seguir:

Quadro 02 – Índices de Desenvolvimento Humano Municipal de Cuité de Mamanguape e Mamanguape e o Ranking em relação à Paraíba (2010)

MUNICÍPIO	IDHM	RANKING	RENDA	LONGEVIDADE	EDUCAÇÃO
Cuité de Mamanguape	0,524	219º	0,529	0,683	0,398
Mamanguape	0,585	107º	0,585	0,756	0,453

FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano – 2010.

No próximo quadro trazemos a classificação dos municípios, a partir do IDHM, no qual podemos constatar que ambos se enquadram em baixo desenvolvimento. Ao analisar os dados que compõem o IDHM, notamos que o fator Educação, por ser o fator mais baixo dos três, em ambos os municípios estudados, tem contribuído para a queda do IDHM, conforme dados do Censo 2010.

Quadro 03 – Faixas de Desenvolvimento Humano

CLASSIFICAÇÃO	FAIXAS
Muito Alto	0,800 - 1,000
Alto	0,700 - 0,799
Médio	0,600 - 0,699
Baixo	0,500 - 0,599
Muito Baixo	0,000 - 0,499

FONTE: Atlas do Desenvolvimento Humano – 2010.

De uma forma mais específica, recolhemos e analisamos os dados relativos à EJA, comparados ao número de pessoas com mais de 15 anos que nunca estudou em ambos os municípios, e chegamos a mais um aspecto da EJA nesses dois municípios: a proporção de pessoas que nunca estudou comparada às que estavam matriculadas na EJA em 2010, conforme os dados a seguir:

Quadro 04 – População com 15 anos ou mais que nunca frequentou creche ou escola em relação aos residentes nos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape e aos que frequentavam a EJA, em 2010.

MUNICÍPIO	RESIDENTES	NUNCA ESTUDOU	OS ALUNOS NA EJA
Cuité de Mamanguape	6.202	728 (11,74%)	141 (02,27%)
Mamanguape	42.303	3.740 (08,84%)	1.251 (02,96%)

FONTE: IBGE Cidades, 2017.

Lembramos também que, o processo de fechamento de turmas da EJA nesses municípios começou no ano do último Censo (2010), quando os dados já apontavam para a deficiência educacional no público que estava fora da sala de aula. Na época, reuniões foram realizadas em algumas escolas para avisar à comunidade escolar, que, mesmo mostrando insatisfação, não conseguiu impedir o fechamento de turmas.

E, chegamos ao presente, com turmas de EJA fechadas em 15 escolas¹⁰⁶, e três escolas funcionando com a missão de serem escolas-núcleos da EJA em Mamanguape: Escola Municipal de Ensino Fundamental Cléa Maria Bezerra Barbosa, Escola Municipal de Ensino Fundamental Iracema Soares e Escola Municipal de Ensino Fundamental Ana Cavalcante.

Em Cuité de Mamanguape, foram fechadas turmas em 10 escolas¹⁰⁷, restando em apenas uma: Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Luiz Joaquim dos Santos¹⁰⁸. Como se pode observar todas as instituições citadas são municipais, tendo em vista que esta modalidade de ensino nos dois municípios é ofertada por esta rede no Ensino Fundamental.

Iniciamos a exposição, com o mapa das escolas de Cuité de Mamanguape. É um mapa de localização, no qual trazemos algumas informações básicas sobre os limites do município, os rios que banham o mesmo e suas principais estradas. Nele também foram inseridos os dados de localização das 10 escolas do município nas quais foram fechadas, apenas as turmas de EJA; não restando mais a oferta dessa modalidade na zona rural. Além disso, indicamos no mapa a única escola que ainda possui EJA, a qual passou a funcionar como a escola-núcleo para todo

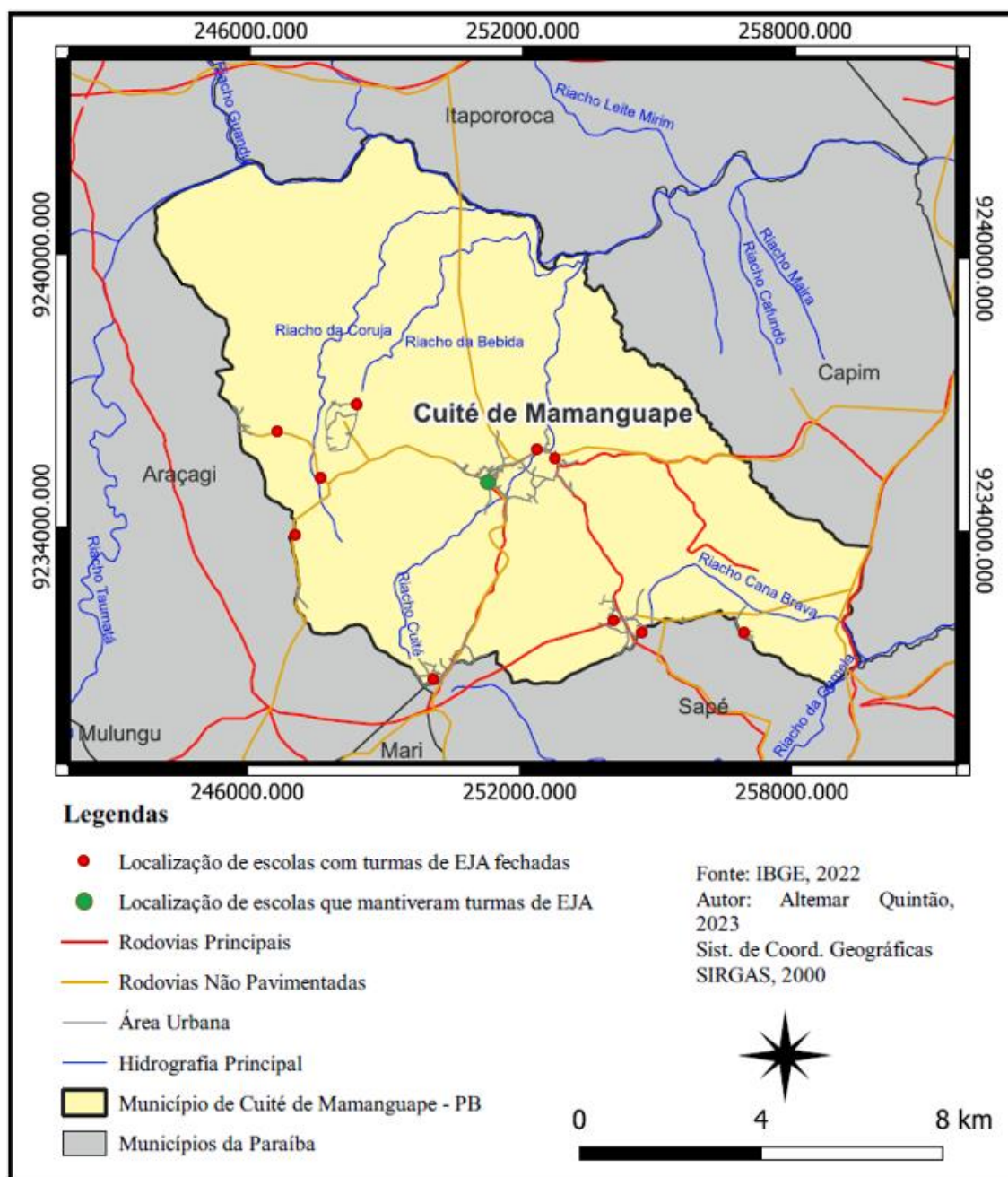
¹⁰⁶ EMEF Coronel José Castor do Rêgo, EMEF Dr Adailton Coelho da Costa, EMEF Profª Jacinta Batista Bezerra, EMEF Mário Campelo, EMEF Emídio Antônio Rodrigues (que funcionou anteriormente com o nome: EMEF Carlito Filho), EMEF Miguel Tomaz Soares, EMEF Manoel Fernandes de Lima (que funcionou anteriormente com o nome: João Pessoa de Carvalho), EMEF Francisca Almeida, EMEF Maria Lúcia, EMEF Padre Geraldo, EMEF Carlos Fernandes de Lima, EMEF Cônego José Paulo de Almeida, EMEF Inácio Serrano de Andrade, EMEF de Curralinho, EEMF da Comunidade Pedra.

¹⁰⁷ EMEF Joaquim Inácio da Silva, EMEF José de França, EMEF Antônio Félix, EMEF João Maximino, EMEF Pedro Sena, EMEF Pedro Claudino da Silva, EMEF Elizeu Correia Dantas, EMEF Francisco Matias Gama, EMEF João Calixto dos Santos, EMEF Iracema Maria do Nascimento.

¹⁰⁸ Em todos os mapas, gráficos e quadros utilizaremos os nomes simplificados dessas escolas, pelos quais elas são conhecidas pela população: Cléa Bezerra, Iracema Soares, Ana Cavalcante e Luiz Joaquim.

o município: a Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Luiz Joaquim dos Santos, localizada na área urbana do município em tela.

Mapa 02 – Escolas que fecharam apenas suas turmas de EJA e escola com turma de EJA em funcionamento em Cuité de Mamanguape



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na sequência, trazemos o mapa de Mamanguape, onde destacamos três informações: a primeira envolve o aspecto abrangente do processo de nucleação escolar, pois mostra que cinco escolas do ensino regular foram fechadas entre os anos de 2017 e 2019 (estando as mesmas

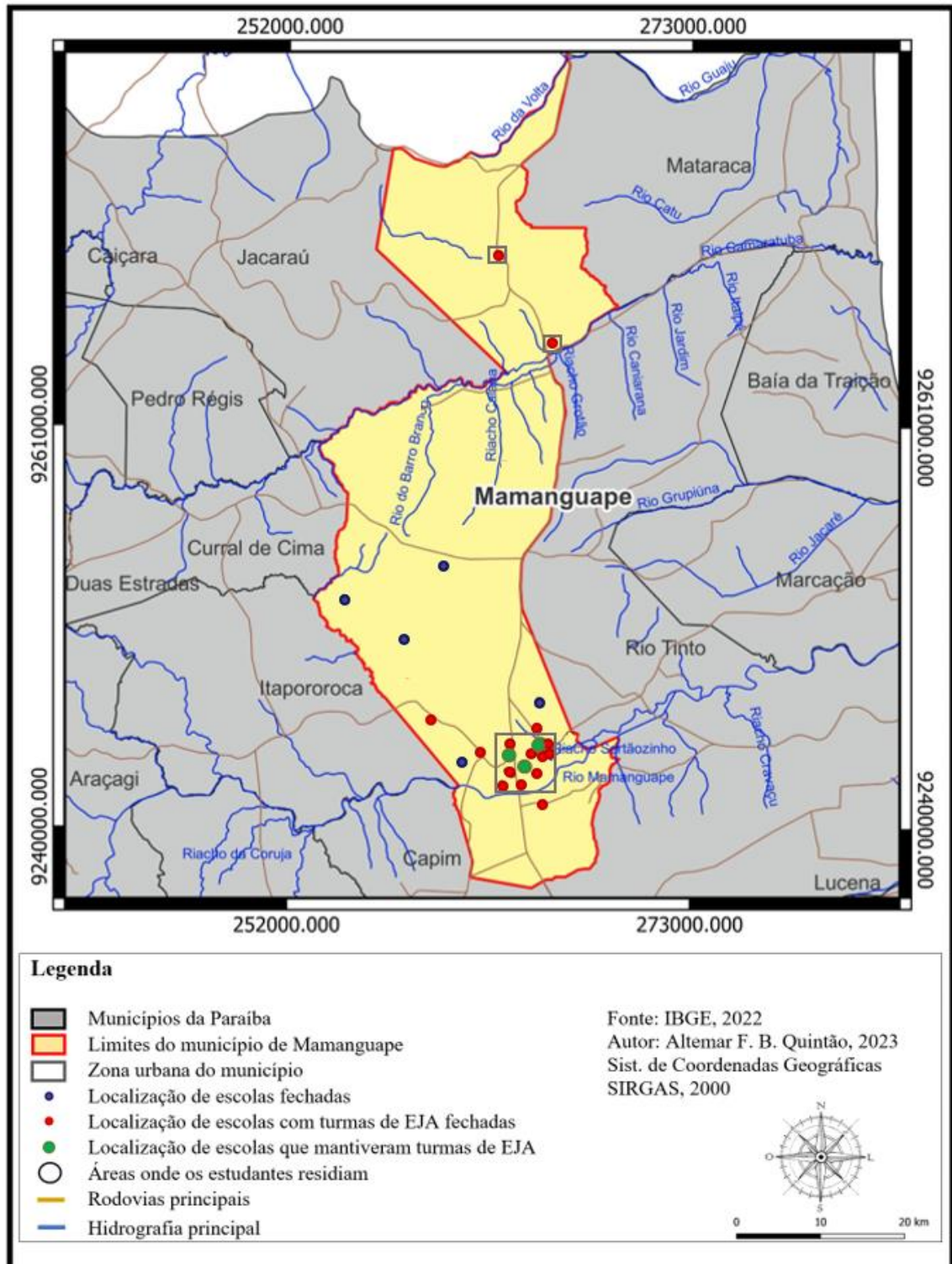
indicadas na cor roxa). E, além dessas, outras oito escolas do ensino regular também foram fechadas, sendo quatro nesse mesmo período e as outras quatro antes de 2017, totalizando 13 escolas totalmente fechadas para o ensino regular. E, apesar de não termos condições de localizá-las cartograficamente, fomos informados que dentre as mesmas, apenas uma ficava na zona urbana; as outras sete ficavam na zona rural¹⁰⁹, estando algumas delas já demolidas.

A segunda informação, direcionada para a EJA, é que outras 15 escolas tiveram apenas turmas de EJA fechadas (e estão indicadas na cor vermelha). Nesse respeito, é interessante percebermos que 11 delas estão localizadas na zona urbana (espaço destacado na cor cinza, que abrange a sede do município e os distritos de Pitanga da Estrada e de Camaratuba), informação esta que corrobora com as respostas dos entrevistados nesse município, e que eram todos residentes da zona urbana, e que tiveram dificuldades de acessar as poucas escolas-núcleos disponíveis para a EJA. Além dessas, outras quatro escolas que fecharam suas turmas de EJA na zona rural, apesar de continuarem funcionando com o ensino regular.

Por fim, a terceira informação trazida no mapa é a localização das três escolas-núcleo de Mamanguape (na cor verde): Cléa Bezerra, Iracema Soares e Ana Cavalcante, todas na zona urbana.

¹⁰⁹ Elas funcionavam nos seguintes sítios: sítio Açude, sítio Pau-d'arco, sítio Volta da Jurema, sítio Água Fria, sítio Santa Cruz, sítio Volta e sítio Riacho Seco.

Mapa 03 – Escolas que ofereciam o ensino regular fechadas, escolas que fecharam apenas suas turmas de EJA e escolas com turmas de EJA em funcionamento em Mamanguape.



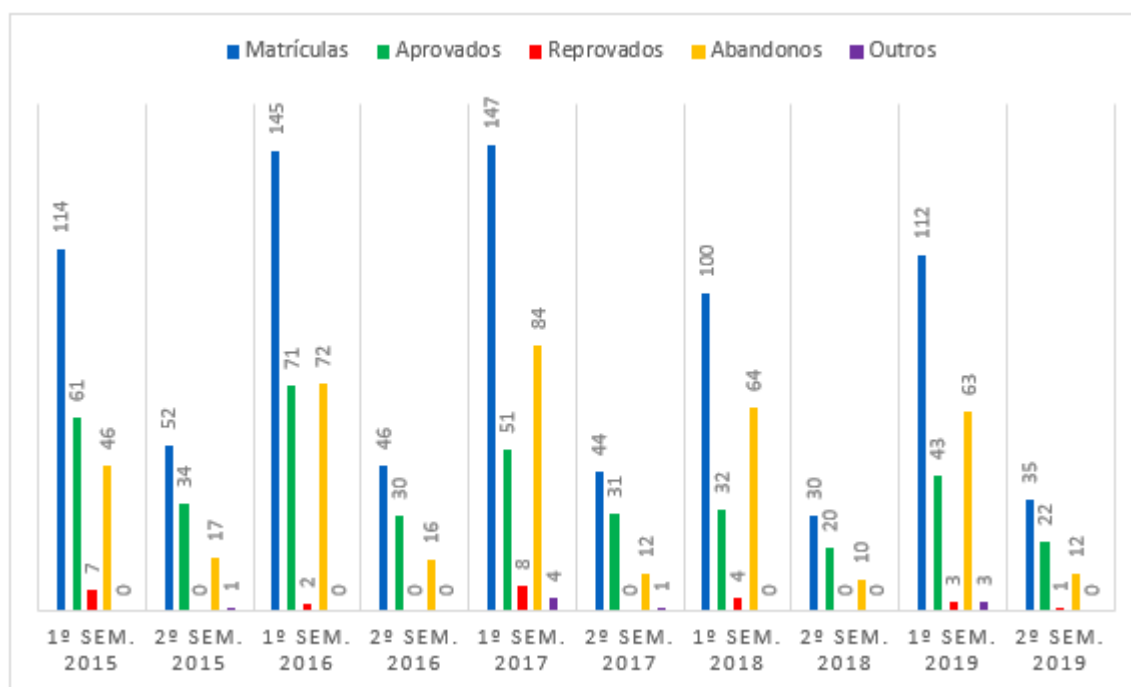
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Aqui, nós observamos que três escolas com EJA permaneceram abertas, após um grande processo de fechamento de turmas dessa modalidade, tanto rurais, quanto urbanas.

Gostaríamos, inicialmente, de verificar como se efetivou o processo de nucleação nas escolas-núcleo, sendo essas as únicas que funcionaram com turmas de EJA em todo o período da pesquisa (2015-2019). Para tanto, verificamos se as taxas de abandono eram altas ou baixas – para confirmar, ou mesmo refutar, a eficiência desse processo de nucleação. Ou seja, se essas três escolas-núcleos tivessem tido um baixo índice de abandono, elas comprovariam que teriam atendido à demanda resultante do fechamento das escolas circunvizinhas, mostrando que esse processo teria sido benéfico para a população da EJA.

Dessa forma, buscamos os dados para montar as taxas de rendimento dessas escolas-núcleos. Para tanto, realizamos um levantamento dos registros, com destaque para os resultados anuais (e semestrais, como eram avaliados em Cuité de Mamanguape) de todos os estudantes da EJA, nos arquivos escolares de 2015 e 2019, para podermos, agora, analisá-los. Começaremos pelo município de Cuité de Mamanguape, conforme o gráfico seguinte:

Gráfico 02 – Taxas de Rendimento da EJA (Escola Luiz Joaquim – CME)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Sobre o gráfico, conforme mencionamos, o município de Cuité de Mamanguape praticava o sistema de ensino semestral para a EJA, dando resultados completos a cada período de seis meses.

Ainda de acordo com o gráfico acima, vemos que as matrículas sempre eram maiores nos primeiros semestres de cada ano – o que levava os que não eram aprovados a esperar seis

meses para se matricularem no ano seguinte, fazendo reduzir significativamente o número de matrículas no segundo semestre.

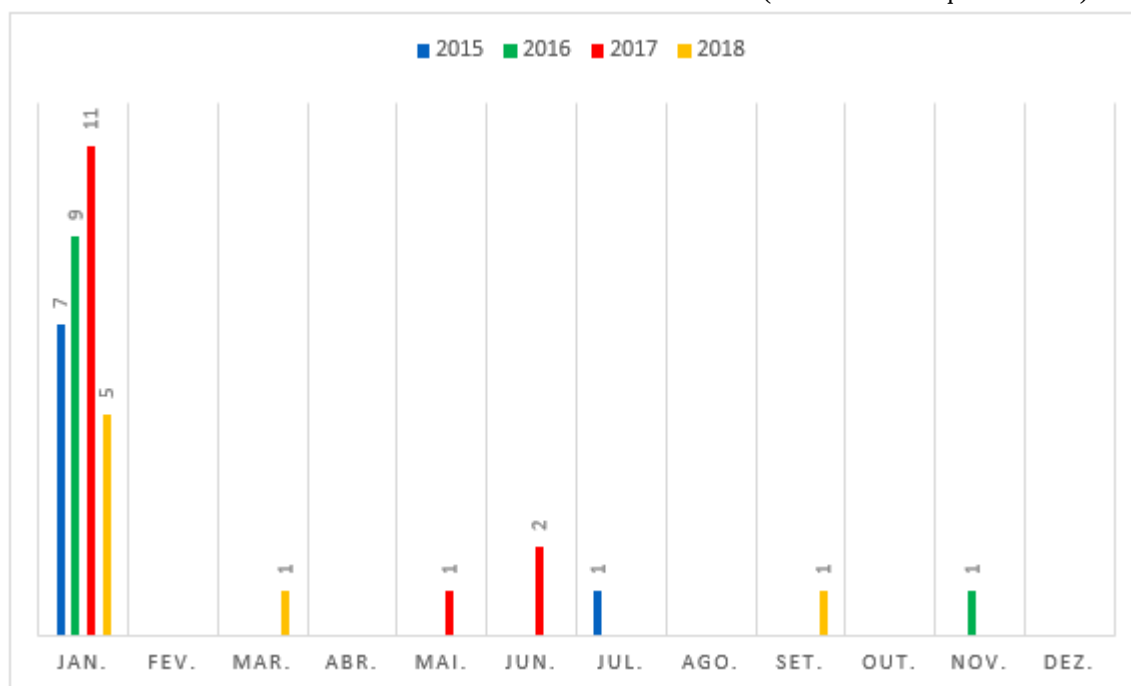
Como segunda observação: o número que menos aparece é “outros”, pois se trata dos estudantes que faleceram, ou mesmo aqueles que estavam aprovados no primeiro semestre de um ano letivo, mas não haviam conseguido finalizar o segundo semestre com êxito – e voltavam a estudar no ano seguinte no primeiro semestre, mas já aprovados (apenas como ouvintes). Essa situação também era comum.

Em uma terceira análise, vemos o número de abandonos de uma forma geral maior que os de aprovados, de reprovados e “outros” juntos. Esse foi o dado que nos chamou a atenção, e nos fez vislumbrar novas perspectivas para nossa pesquisa, pois não parecia normal uma taxa tão alta de abandono, mesmo para os que estão acostumados com o ensino na EJA.

Sobre isso, nossa primeira ação foi tentar entender porque tantas pessoas abandonavam a EJA, conforme os registros apresentavam. A resposta parecia estar “na ponta da língua” de muitas pessoas, talvez dizendo: “Os estudantes abandonam a escola por causa do trabalho no corte da cana-de-açúcar”. No entanto, esta resposta não se sustentava com a análise dos dados, que continuamos analisando.

Para tanto, dada nossa experiência no ensino nessas turmas, nesses municípios, resolvemos elaborar um novo gráfico para cada escola, agora trazendo o período do ano que os mesmos mais abandonavam, visto que o início da safra da cana-de-açúcar geralmente se dá entre os meses de maio e julho. Assim, para que a resposta estivesse atrelada a esta atividade laboral o maior índice de abandono teria que se dar neste período do ano.

Realizamos essa tarefa fazendo a análise pormenorizada de diversas cadernetas (diários escolares), sendo de duas turmas dessa escola em cada semestre, dos anos de 2015 a 2018, totalizando oito cadernetas. Nelas, verificávamos e anotávamos qual era o mês em que ocorreu cada abandono. Como resultado, conseguimos refutar a ideia de que o abandono decorreria diretamente daquela atividade laboral, conforme vemos no gráfico a seguir:

Gráfico 03 – Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Luiz Joaquim – CME)

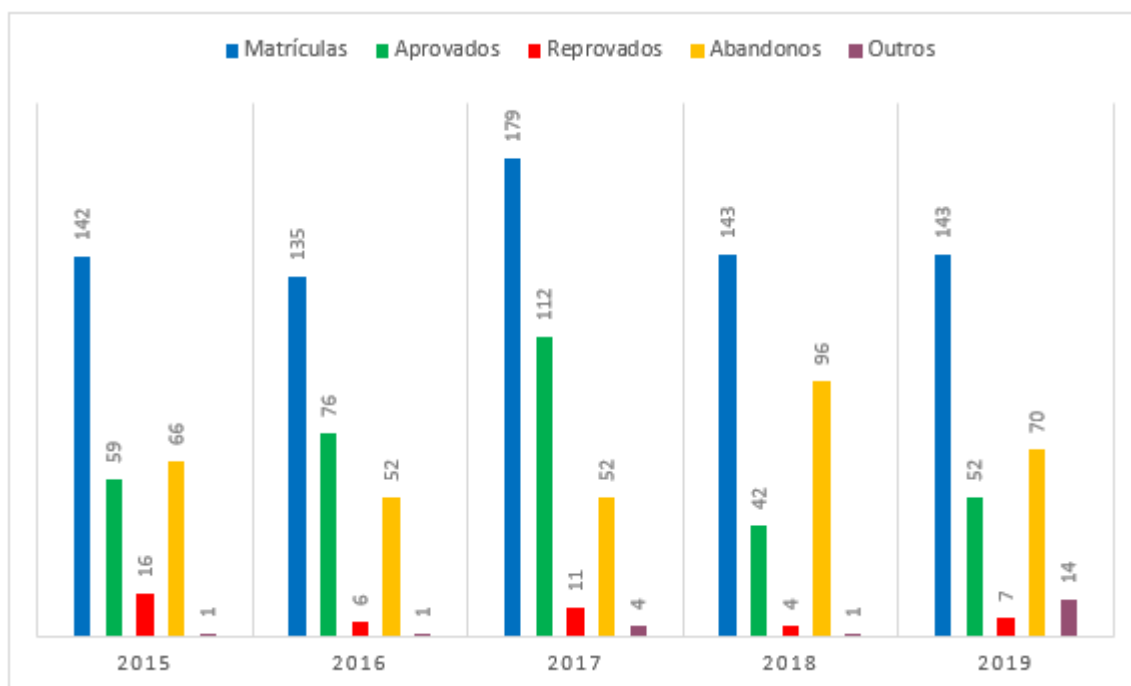
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Na análise desse gráfico, nitidamente notamos que os abandonos (muitas vezes chamados de “desistências”) concentravam-se no mês de janeiro, quando nunca há aula; apenas as matrículas são feitas nesse mês. Mas pelos dados colhidos, o abandono em janeiro representou 78% do total anual. Ou seja, pareceu que eles só se matriculavam, mas não começavam sequer a estudar.

Essa informação foi intrigante – mas, não satisfatória, pois não coincidia com a questão do trabalho, nem fazia sentido ter esses dados exagerados em janeiro. Em outras palavras, não correspondia com o abandono propriamente dito, pois o nome do estudante apenas constava na caderneta. Desse modo, o que se observa aqui é um outro processo, e não o caso de abandono, visto que não pode ser identificado como em situação de abandono um aluno que nunca veio à escola.

No gráfico, o abandono que realmente acontecia pode ser notado no decorrer do ano, após o estudante começar a assistir às aulas. Daí, passa-se a ter uma melhor noção de que não apenas a entrada no mercado do trabalho pode contribuir com o abandono, e sim, o próprio fato de se estar trabalhando e ter que enfrentar desafios para se manter nesse *status*.

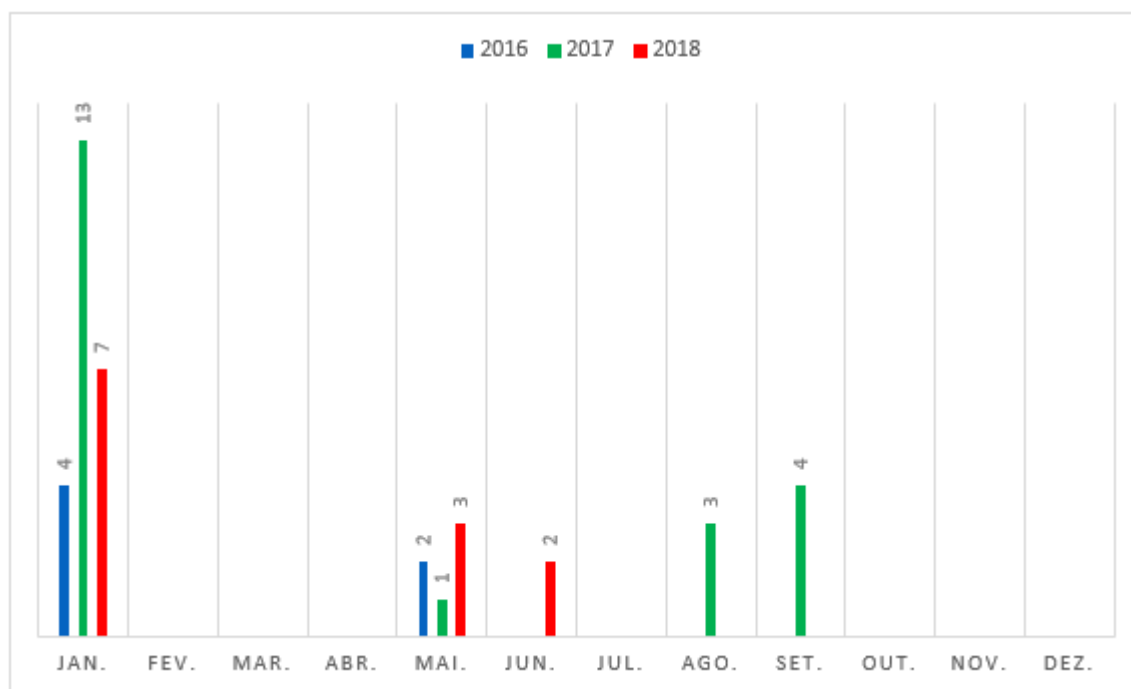
Em seguida, passamos a analisar as três escolas-núcleos do município de Mamanguape. Começamos a exposição da escola Cléa Bezerra, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 04 – Taxas de Rendimento da EJA (Escola Cléa Bezerra – MME)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

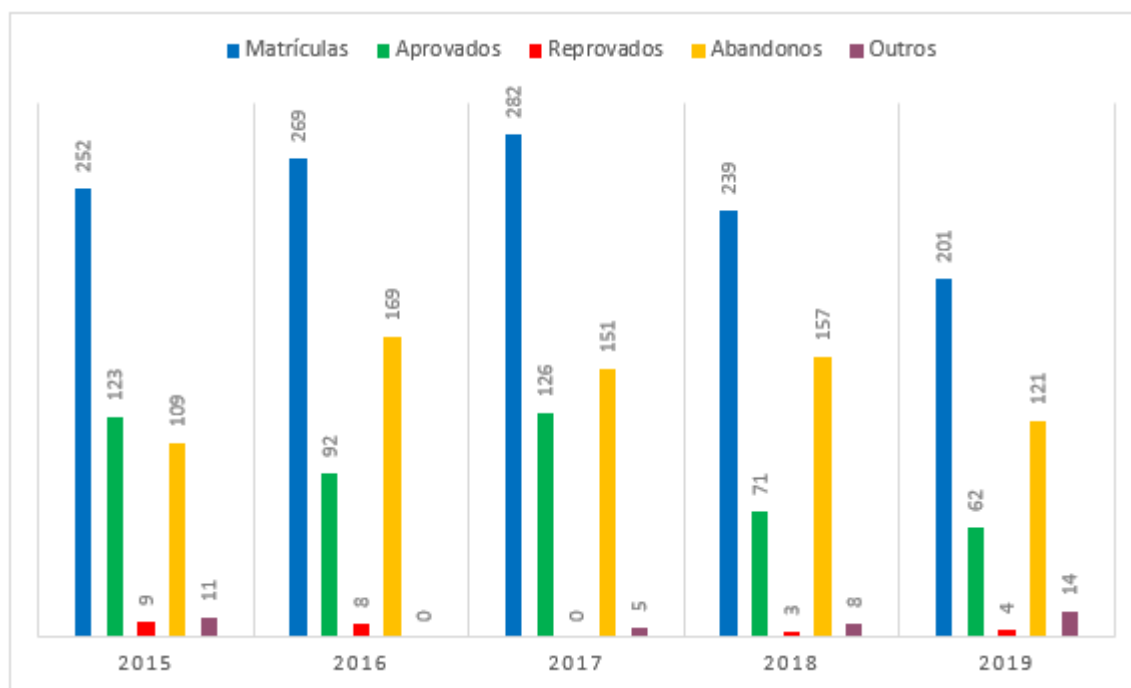
No gráfico acima, conseguimos observar que na maioria dos anos, em questão as taxas de abandono os números superam os referentes às de aprovação. O que mais chama a atenção nessa situação é a grande quantidade de matrículas. Muitos professores estão cientes de que quando começam as aulas, ao fazerem a chamada, muitos matriculados nem aparecem. Assim, passamos a investigar mais profundamente, com mais buscas documentais.

Nesse caso, ao seguirmos a mesma lógica da análise realizada em Cuité de Mamanguape, não houve mais surpresas – pois, acontecia a mesma situação: o mês de janeiro concentrava a maior taxa de abandono. Isso pode ser visto no gráfico a seguir, acerca dos abandonos ocorridos na EJA, no período de 2016 a 2018, na escola Cléa Bezerra:

Gráfico 05 – Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Cléa Bezerra – MME)

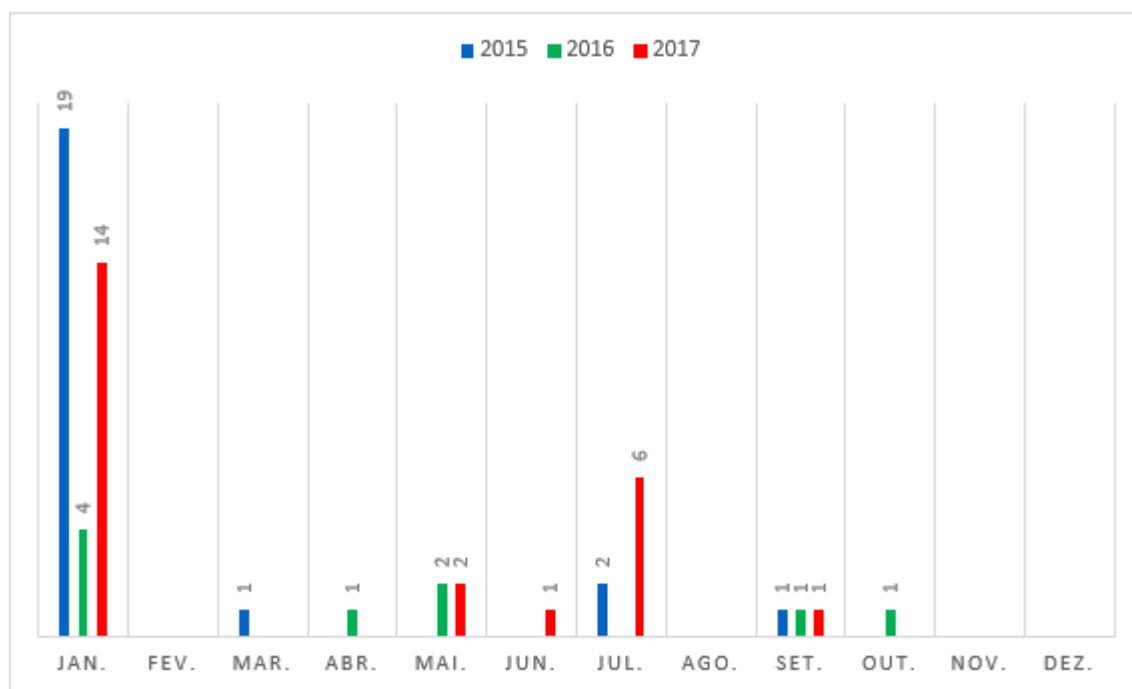
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Em seguida, continuamos a análise dos dados escolares na escola Iracema Soares. Nessa escola, o que nos chamou a atenção foi o número baixo de reprovações. Por outro lado, as taxas de abandono também estavam altas, como nas duas escolas analisadas anteriormente, como demonstramos no gráfico seguinte:

Gráfico 06 – Taxas de Rendimento da EJA (Escola Iracema Soares – MME)

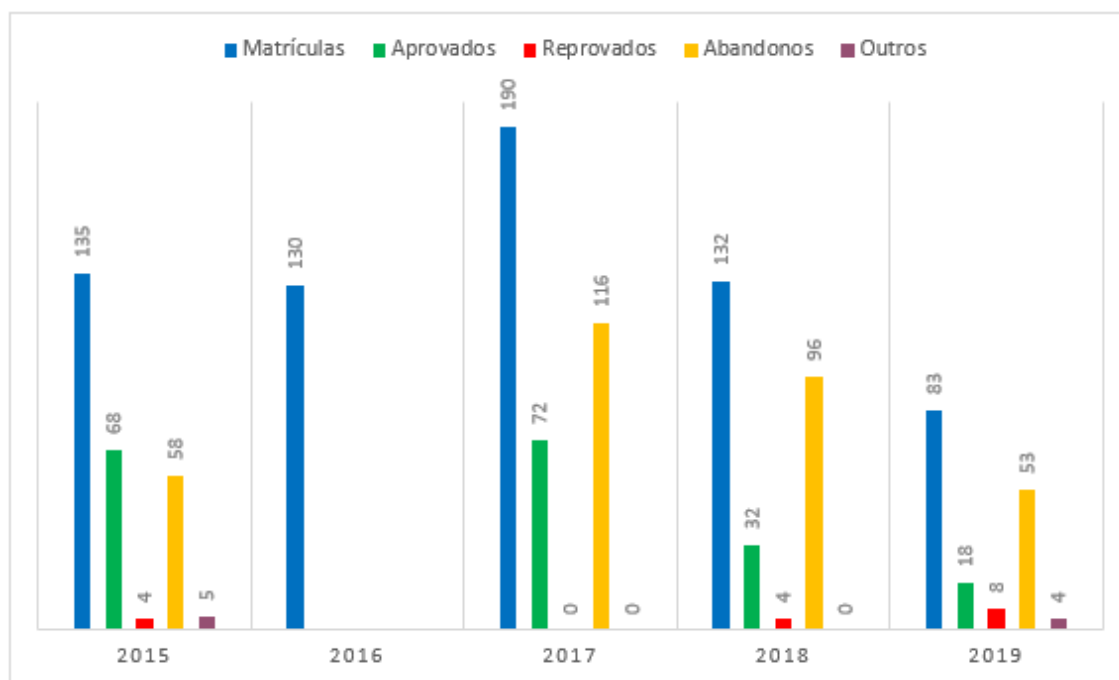
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Partindo da mesma metodologia empregada nas escolas anteriores, confirmamos a mesma situação: Entre os anos de 2015 e 2017, os maiores índices de abandono na EJA puderam ser vistos no mês de janeiro (37, no total conforme visto no gráfico abaixo), em comparação com o restante do ano (19), o que representa mais que o dobro de abandonos do ano (66,07%), e em um mês em que não há aulas:

Gráfico 07 – Abandonos ocorridos no decorrer dos anos na EJA (Escola Iracema Soares – MME)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

A análise da última escola-núcleo da nossa pesquisa, a Ana Cavalcante, pôde confirmar as informações obtidas anteriormente. Nessa escola, obtivemos os dados para montar as taxas de rendimento dos anos de 2015 e 2017 a 2019. Em relação ao ano de 2016, não obtivemos os dados finais. Portanto, analisamos o que conseguimos, como demonstrado no gráfico em seguida:

Gráfico 08 – Taxas de Rendimento da EJA (Escola Ana Cavalcante – MME)

Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Ao analisarmos o gráfico anterior, fica clara a grande proporção de abandonos em comparação com as outras taxas. Contudo, especificamente nesta escola, não conseguimos os dados das cadernetas, para podermos vincular a taxa de abandono aos meses do ano, podendo identificar em quais teria havido maior abandono. Mesmo assim, podemos inferir que não seria realístico haver tanto abandono durante o ano, por parte de estudantes que frequentam as aulas.

Portanto, de forma sintética, elaboramos mais um quadro que nos permite visualizar o conjunto das taxas de abandono apresentadas nos dados colhidos nas quatro escolas-núcleo dos municípios de Cuité de Mamanguape e de Mamanguape.

Quadro 05: Taxas de Abandono na EJA, nas escolas-núcleos, no período de 2015 a 2019.

Escolas-núcleos:	2015	2016	2017	2018	2019
Luiz Joaquim (CME)	36,52%	42,22%	42,20%	48,66%	45,27%
Cléa Bezerra (MME)	46,48%	38,52%	29,05%	67,13%	48,95%
Iracema Soares (MME)	43,25%	62,83%	53,55%	65,69%	60,20%
Ana Cavalcante (MME)	42,96%	s/dados	61,70%	72,73%	63,86%
Médias por ano	42,30%	47,85%	46,62%	63,55%	54,57%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

Conforme vemos no quadro acima, em sua parte inferior estão as médias anuais das escolas-núcleos analisadas neste trabalho. Essas médias comprovam que elas não podem ser consideradas um modelo de escolas-núcleos; ou, por outro lado, que as escolas que assumem essa responsabilidade não conseguem cumpri-la sem prejuízo para a demanda da EJA.

Então, diante de tais constatações, que revelam um modelo de nucleação incapaz de contribuir para a efetivação do direito à educação de todos, conforme assentado na legislação brasileira atual, recorreremos aos que vivenciaram esse processo quais estudantes dessa modalidade, utilizando um questionário elaborado na perspectiva verificar se alguns desafios resultantes do processo de nucleação contribuíram para sua decisão de abandonar as escolas-núcleos dos dois municípios, alvos desta pesquisa. Suas respostas às perguntas foram consideradas e podem ser vistas a seguir.

CAPÍTULO 5 - DESAFIOS DOS ESTUDANTES DA EJA: OS DILEMAS DIANTE DA REORGANIZAÇÃO ESPACIAL DESSA MODALIDADE DE ENSINO

O nosso objetivo neste capítulo foi investigar e compreender os desafios dos estudantes da EJA, no que tange ao acesso às escolas, diante do fechamento de turmas da EJA, com ou sem o processo de nucleação, que vem ocorrendo nos últimos anos nos municípios de Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB.

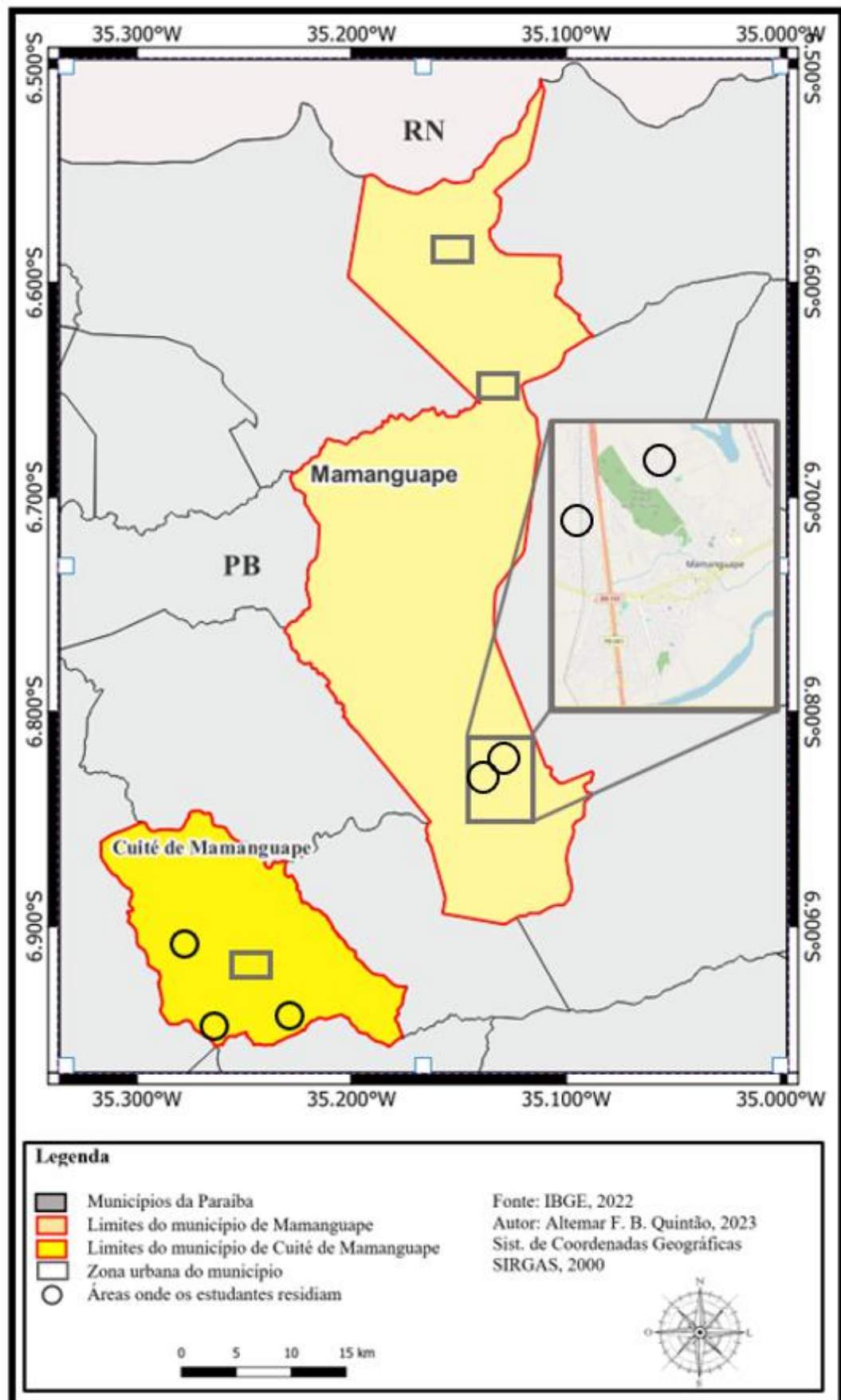
Em primeiro lugar, tratamos do desafio relacionado ao tempo que é necessário para frequentar a turma de EJA, especialmente quando há nucleação escolar e, também, quando o estudante trabalha, seja em casa ou secularmente. Em um momento seguinte, o desafio do trajeto para a escola-núcleo e da falta de segurança foi analisado. Por último, discutimos a precariedade que existe para os estudantes chegarem e terem aulas adequadas nessas escolas distantes de suas casas que oferecem aulas de EJA.

Nesse sentido, analisaremos os resultados do questionário (em anexo) aplicado aos oito participantes dessa pesquisa. Em um primeiro momento, trazemos aspectos básicos, sobre a identificação dessas pessoas e sobre a responsabilidade com sua preservação. Dessa forma, teremos uma visão geral de quem são essas pessoas, e passaremos à análise das questões relacionadas aos desafios já mencionados. Algumas questões são analisadas isoladamente, porém, outras terão dados cruzados para uma melhor análise dos resultados dessa pesquisa.

Partindo da questão inicial, que visa identificar o aluno, indagamos sobre o nome dos mesmos. Esta indagação visava a identificá-los para nós, pesquisadores que fizemos a investigação. Entretanto, como acordado a manutenção de sigilo da identificação (conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em anexo), utilizaremos nomes fictícios para preservarmos a identidade os participantes da pesquisa. Esses nomes foram escolhidos aleatoriamente, diferentes dos nomes originais, apenas para diferenciar dos nomes verdadeiros. Portanto, foram escolhidos para os oito participantes da pesquisa os seguintes nomes fictícios: José, Sérgio, Laís, Lívia, Lucas, Jonas, Roni e Flávio.

Dando seguimento, buscamos identificar o endereço residencial dos entrevistados no período de 2015 a 2019, quando tiveram que abandonar a escola. Este dado preciso também não poderá ser divulgado nesta pesquisa, porém mapeamos uma área mais abrangente do que a sua localização precisa de moradia, para que os sujeitos da pesquisa não sejam identificados pelos endereços de suas residências no período da investigação. O que obtivemos como respostas, serviu para elaborarmos o mapa a seguir:

Mapa 4 - As áreas de moradias dos participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Como podemos identificar no mapa os entrevistados de Cuité de Mamanguape residiam no campo (ou seja, 50% dos entrevistados), no período a que se refere a pesquisa, enquanto a outra metade (ou seja, os outros 50% dos entrevistados), residia na área urbana do município de Mamanguape. Este dado serviu como elemento comprobatório de que as distâncias podem ser um desafio para os estudantes da EJA, como iremos verificar mais à frente em outros mapas que fazem essa análise.

Seguindo a enunciação das perguntas iniciais, procuramos saber em qual ano os sujeitos da pesquisa abandonaram as escolas que frequentavam. Junto a este dado, buscamos descobrir a série/ano que cursavam no período do abandono dos estudos e obtivemos os seguintes resultados: nenhum dos oito sujeitos abandonaram a escola em 2015; já no ano seguinte, 2016, um deles abandonou no 6º ano. Em 2017, houve quatro abandonos, todos no 7º ano. Em 2018, um abandonou o 6º ano, e, por fim, dois abandonaram o 8º ano. Entendemos, portanto, que os abandonos ocorreram entre os anos de 2016 a 2018. Observamos ainda que a maioria dos sujeitos da pesquisa não retornou à escola após aquele abandono realizado no período.

Como se pode observar, com os dados catalogados sobre o retorno desses alunos à escola para concluir seus estudos ou a desistência dos mesmos para retornar às atividades escolares até o momento quando o questionário foi aplicado. O que observamos é que do universo pesquisado, somente um aluno retornou à escola e concluiu o ensino médio, no ano 2021; os demais; não retornaram aos estudos. Portanto, 85,5% dos alunos não concluíram o ensino fundamental. Este quadro é bem representativo dos processos decorrentes do abandono escolar por estudantes trabalhadores.

Com relação a idade dos sujeitos da pesquisa, a maioria se encontra atualmente na faixa etária entre 20 e 30 anos, assim distribuídos: dois deles têm idades de 18 a 20 anos; cinco estão entre 21 e 30 anos e um tem 30 anos ou mais. De forma sintética, apresentamos a seguir os dados supracitados, com ênfase na idade atual dos participantes:

Quadro 05: Perfil dos oito participantes da pesquisa.

Nome¹¹⁰	Faixa etária	Município¹¹¹	Escola onde estudava	Se trabalhava	Ano do abandono	Se voltou à escola
José	18-21	MME	A. Cavalcante	Sim	2017	Não
Sérgio	21-30	MME	A. Cavalcante	Não	2017	Não
Laís	18-21	MME	Iracema Soares	Sim	2016	Não

¹¹⁰ Lembramos que os nomes foram mudados, em respeito à privacidade dos participantes.

¹¹¹ Lembramos que MME refere-se a Mamanguape; CME, a Cuité de Mamanguape.

Lívia	+de30	MME	Cléa Bezerra	Sim	2018	Não
Lucas	21-30	CME	L. Joaquim	Não	2018	Não
Jonas	21-30	CME	L. Joaquim	Sim	2017	Sim
Roni	21-30	CME	L. Joaquim	Sim	2017	Não
Flávio	21-30	CME	L. Joaquim	Sim	2018	Não

Fonte: Elaborado pelo Autor (2023).

As seguir, foram questionados acerca de suas rotinas, isto é, quando estas pessoas estudavam em turmas de EJA na comunidade onde residiam, seja rural ou urbana. Este questionamento levou em consideração três aspectos: primeiro – a forma como cada um chegava à escola da comunidade; segundo – o tempo que era dispensado para chegar à escola local e terceiro – se havia algum desafio para a permanência na escola da comunidade.

A respeito da forma de locomoção até a escola da comunidade, identificamos que 62,5% dos estudantes iam a pé para suas escolas, enquanto 37,5% recorriam ao transporte escolar para se deslocarem de suas residências para as escolas. Sobre esses últimos, eles residiam em casas dispersas de duas áreas rurais do município de Cuité de Mamanguape. Na época, eles já enfrentavam o obstáculo da distância para a escola – mesmo antes de terem de estudar na zona urbana.

Isso também se refletia no tempo que eles gastavam para chegarem até a escola da comunidade, pois aqueles que iam a pé, gastavam no máximo cinco minutos para chegarem à escola, tendo em vista a distância entre suas residências e as escolas onde estudavam; ao passo que os outros três gastavam entre 15 e 30 minutos para perfazerem o trajeto.

Por fim, a terceira indagação demonstra um importante indicador: os estudantes que residiam próximos às escolas, ou seja, 62,5% deles, advogam que não havia problemas que dificultasse suas permanências na escola. Por outro lado, os alunos que já residiam distantes das instituições onde estudavam, 37,5% deles, afirmaram que havia problemas – e, por cruzamento de dados, identificamos os problemas como sendo: o medo da violência e as condições das estradas.

Após essa visão preliminar, passamos à análise das questões que se referem aos desafios enfrentados por essas pessoas para estudar nas escolas-núcleos. Lembramos também que as respostas delas precisaram ser analisadas à luz das políticas públicas neoliberais implementadas nos municípios em questão. Sendo assim, concordamos com o autor Simon Springer, que explica que as diversas políticas neoliberais trazem desafios ao atingirem todos os campos das relações humanas, inclusive onde antes não se admitia o atendimento mercadológico, tem sido

cada vez mais evidente sua atuação nas escolas públicas, onde podem ser encontrados os estudantes mais vulneráveis à exclusão do sistema educacional. Por isso, compreendemos o que o mesmo autor anunciou, ao explicar que “o objetivo primário do neoliberalismo, como política, é dessacralizar as instituições – como a educação e a saúde – que anteriormente tinham sido protegidos da concorrência no mercado” (SPRINGER, 2010, p. 1032, tradução nossa)¹¹². O que se observa nos municípios analisados expressa exatamente o processo denunciado pelo autor. Assim, passaremos a analisar os desafios elencados nesse trabalho, a partir dessa perspectiva.

5.1 O desafio do tempo gasto no percurso casa-escola em relação ao trabalho

Essa relação, descrita no tópico acima, é polêmica e precisa ser discutida, não apenas na Educação em geral, mas especialmente, na EJA. Nesse sentido, Eduardo Pastorio fez uma caracterização das distâncias entre as casas dos estudantes, as paradas de ônibus e as escolas. Assim, ele explica brevemente como foi sua metodologia, que começou caracterizando as escolas-núcleos, chamadas por ele de polos:

No final da caracterização de cada uma das Escolas Polos, realizou-se uma análise a respeito desse deslocamento identificando o tempo total percorrido da residência até a parada (acesso ao transporte) e da parada até a escola, na qual se identificou como CASA – PARADA – ESCOLA, e o deslocamento completo da residência até a escola de CASA – ESCOLA (consequentemente, o deslocamento da casa até a escola e seu respectivo retorno, foi considerado como CASA – ESCOLA – CASA). Esse diagnóstico baseou-se em observar o acesso dos educandos a uma Escola do Campo pelo viés do uso do transporte escolar (PASTORIO, 2015, p. 24).

Com essa relação, a situação dos percursos realizados por eles pôde ser vista como um elemento que deve ser considerado na análise espacial da educação, em especial no que tange às pesquisas no campo da Geografia da Educação. Além dessa preocupação acadêmica, notamos que existe uma Resolução que visa basicamente a normatizar o bom atendimento aos estudantes das áreas rurais.

Essa Resolução é a nº 2, de 28 de abril de 2008, a qual estabelece as Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Nela, o tema do “deslocamento” para as escolas nucleadas é a base do artigo 6º, por meio do qual se orienta a planejar as menores distâncias possíveis entre as casas e as escolas dos estudantes:

¹¹² “the primary aim of neoliberalism-as-policy is to desacralize those institutions – such as education and health care – that had formerly been protected from market competition” (SPRINGER, 2010, p. 1032).

Art. 6º A oferta de Educação de Jovens e Adultos também deve considerar que os deslocamentos sejam feitos nas **menores distâncias possíveis**, preservado o princípio intracampo (BRASIL, 2008, p. 02. grifo nosso).

Sobre esse aspecto legal, as ações dos Ministérios Públicos dos estados da Paraíba¹¹³ e do Piauí provocaram ajustes de ações após a reorganização espacial ocorrida naquele estado, onde vários estudantes, inclusive jovens, e até crianças, tinham que se deslocar por longas distâncias até a escola.

A retirada das crianças e adolescentes do ambiente comunitário e familiar onde nasceram, com prejuízos à sua identidade cultural, o deslocamento para o centro urbano, **com longas distâncias percorridas todos os dias**, além da acomodação de um número elevado de estudantes em estabelecimentos inadequados visando apenas a economicidade, em prejuízo da qualidade do ensino, não são admitidos pela legislação vigente e constituem o fundamento para a ação impetrada pelo Ministério Público (MPPI, 2020, n.p. grifo nosso).

Essa preocupação jurídica é corroborada com discussões acadêmicas. Por exemplo, em sua pesquisa sobre as dificuldades encontradas por estudantes da EJA em uma escola pública do Distrito Federal, que os levaram a abandonar a escola, Pedro Leite Carvalho identificou alguns delas, como: “problemas de saúde, casamento, gravidez, **distância da escola, dificuldade de conciliar trabalho** e problemas conjugais” (CARVALHO, 2009, p. 58. grifo nosso). Portanto, não são todos os estudantes que irão tirar proveito do uso de transportes para uma escola nucleada. Alguns podem deixar de frequentar ou sequer se matricular nessas escolas distantes de suas comunidades.

Seguindo essa linha de pensamento, e para analisar a relação entre estudo e trabalho evidenciada no título deste tópico, passamos a analisar algumas questões que indagam os sujeitos da pesquisa para saber se as pessoas trabalhavam no período em que estavam estudando e tiveram que abandonar a escola. O resultado desta indagação apontou para os seguintes resultados: das oito pessoas que responderam ao questionário, cinco afirmaram que trabalhavam na época em que abandonaram a escola-núcleo, quer cuidando dos filhos e da casa, quer secularmente.

A partir daí, fizemos relações com os desafios mencionados nesta pesquisa. Agora é preciso entender que as indagações se referem à sua relação com a escola nucleada. Como resultado, vimos que três dessas pessoas indicaram que o tempo gasto no trajeto para a instituição nucleada foi um dos motivos que contribuiu para o abandono, conforme as respostas

¹¹³ Na Paraíba, o Ministério Público conseguiu anular a nucleação e fechamento escolar no município de Sumé, no ano de 2020, após dois anos desse processo, conforme mencionamos no tópico 4.2 (MPPB, 2023).

obtidas com a seguinte questão: “Você considera que o tempo gasto para ir, frequentar e voltar da escola nucleada foi um forte motivo para deixar a escola?”.

Ao afirmarem que o tempo gasto para o deslocamento de ida e volta da escola foi um motivo que fez essas três pessoas abandonarem a escola, é importante lembrarmos que elas estavam indo a uma escola-núcleo; não mais à escola de sua comunidade, que teve a turma da EJA fechada. Então, eram pessoas esforçadas, que trabalhavam e estudavam e, por conta do tempo de deslocamento além de outros motivos, foram obrigadas a abandonar seus estudos. Some-se a isso o fato de que até o presente momento a maioria delas não conseguiu retornar à escola, o que demonstra a situação vulnerável que se encontram socialmente.

Para tratarmos mais especificamente do desafio dos horários gastos para estudar na escola-núcleo perguntamos sobre quanto tempo era necessário para fazer o percurso de suas residências até a escola-núcleo. Como respostas, 50% deles responderam que gastavam entre 15 e 30 minutos em cada trajeto; ao passo que a outra metade gastavam entre 30 minutos e uma hora em seus trajetos. Se compararmos o tempo que os alunos levavam de suas residências para a escola localizadas na comunidade, podemos verificar uma ampliação significativa deste tempo. Ou seja, aqueles que residiam nas proximidades da escola, levavam 5 minutos no percurso, enquanto os que residiam longe das instituições da comunidade levavam entre 15 e 30 minutos.

A respeito de uma situação semelhante, Leonardo Santos e Estavan Coca realizaram uma pesquisa, na qual eles discutem acerca da limitação impostas aos estudantes rurais a partir de políticas públicas, como nucleação escolar. Como respostas às entrevistas que realizaram, concluíram que a “necessidade de locomoção dos estudantes para estudar na cidade foi apontada durante as entrevistas como um dos fatores limitantes para os alunos(as) de EJA” (SANTOS, COCA, 2022, p. 312). Isso porque a necessidade de fazer um deslocamento maior, com mais gasto de tempo, e que limite os estudantes a esperarem o transporte para voltar aos seus lares quando há falta de professores em alguns dias, pode fazê-los repensar sua situação – como ocorreu com alguns que participaram na nossa pesquisa.

Já em relação à atratividade de se fazer o trajeto de casa até a escola-núcleo – nas conversas com nossos alunos nas instituições onde lecionamos verificamos que este era um tema recorrente, por isso elaboramos esta indagação perguntando a estas pessoas sobre o fato de elas gostarem ou não do percurso de ida e volta no transporte escolar para a escola nucleada quando estudavam. E identificamos que 87,5% daqueles que responderam ao questionário gostavam bastante da viagem realizada entre suas residências e a escola, e apenas 12,5% gostavam um pouco desse trajeto.

O interessante dessas respostas é que elas confirmam que muitos estudantes encaram a ida para a escola como um momento de socialização, isso se torna prazeroso para elas. Apesar disso, muitas não conseguem tempo, ou enfrentam outros desafios para permanecerem na escola, e acabam abandonando os estudos. Outra questão é que nem sempre o trajeto é feito de forma tranquila, pois as estradas são, em sua maioria carroçais (ou seja, de terra), muitas das quais apresentando condições precárias, especialmente no período das chuvas.

Desse modo, quando analisamos o desafio do tempo gasto no percurso casa-escola em relação ao trabalho, podemos ver que o abandono escolar na EJA está relacionado a questões como o trabalho, o deslocamento e a vulnerabilidade social. Isso foi apontado pela maioria que mencionou que trabalhava, muitas vezes cuidando dos filhos e das tarefas domésticas, o que dificultava a conciliação dos estudos. Soma-se a isso, a distância e o tempo gasto para ir e voltar da escola-núcleo, que também foram apontados como um dos principais motivos para abandonar os estudos. É importante ressaltarmos que essas pessoas estavam se esforçando para trabalhar e estudar, mas devido ao longo tempo de deslocamento e outros fatores, foram obrigadas a interromper sua educação.

5.2 Desafio da nova relação trajetória-segurança/violência

As dificuldades enfrentadas pelos estudantes que desejam frequentar a sala de aula da EJA perpassam continentes e culturas. E outro aspecto a ser destacado são os diversos preconceitos relacionados às mulheres que estudam, ou mesmo que desejam estudar. Muitas enfrentam barreiras que são impostas a elas pelo preconceito e pelo machismo, que ainda existem em diversos países, principalmente com atitudes violentas contra elas. Essa realidade foi denunciada por Colin Brock.

Um dos principais desestímulos para que as mulheres aceitem e sigam as oportunidades educativas (mesmo quando estas estão disponíveis) é um preconceito cultural fundamental quase universal a favor dos homens. A abrangência generalizada dos sistemas patriarcais de organização social; o casamento precoce habitual; a incidência de gravidez precoce (dentro e fora do casamento); as pesadas tarefas domésticas e de subsistência exercidas pelas mulheres (especialmente nas zonas rurais); uma consideração geralmente menor em relação ao valor da vida feminina – todos combinados, embora diferencialmente, caso a caso, para afetar negativamente a participação de meninas e mulheres na educação formal. A esta lista podem ser acrescentados os problemas de reclusão e de segurança em algumas áreas. Tais restrições, já por um longo tempo, têm resultado em uma escassez de modelos femininos, os quais poderiam desafiar o modelo tradicional, que é claramente absolvido por ambos os sexos desde os primeiros anos de vida. A influência deste fator

só pode ser ultrapassada, nomeadamente através de uma profunda mudança de atitude por parte de homens influentes e, em alguns países, de mulheres empoderadas, com mentalidade tradicional e em posições-chave na família (BROCK, 1997, p. 09, grifo nosso, tradução nossa)¹¹⁴.

A situação de insegurança dos estudantes também foi destacada por Verônica de Souza Santana, ao discutir acerca das condições enfrentadas pelos estudantes da EJA em centros urbanos. Segundo a autora, ao se tratar de motivos que levam ao abandono nessa modalidade, “a violência torna-se um fator que vem agravando, ao longo das duas últimas décadas, o problema do abandono” (SANTANA, 2011, p. 55.). Assim, essa causa de insegurança acaba somando-se a outras que dificultam o acesso, como é o caso do difícil acesso por meio de estradas mal conservadas.

Seguindo essa reflexão, analisamos o tema da violência, a qual foi tratada no questionário aplicado aos sujeitos da nossa pesquisa. Em primeiro lugar, perguntamos sobre o medo da violência no trajeto para a escola, para tanto indagamos: “em relação à preocupação com a violência, alguma das situações abaixo, na escola nucleada, pode ter contribuído para você deixar a escola?” As respostas apresentadas evidenciam as opções que sugerimos no referido questionário. E, tivemos as seguintes respostas: duas das oito pessoas tinham essa preocupação, sendo que uma delas considerou isso o principal motivo que o fez deixar a escola.

Em seguida foi observado que o medo da violência foi um obstáculo aos seus estudos na escola nucleada, levando-as ao abandono. As principais formas de violência comumente relatadas nessa região são roubo de bens, especialmente de aparelhos celulares; há temores também da violência física, como: agressão, importunação, estupro e assassinato. Apesar de essas formas de violência já terem acontecido, os outros seis entrevistados se sentiam seguros no trajeto para a escola-núcleo.

As informações aqui apresentadas fazem com que alguns autores questionem se haveria uma real necessidade de ser feita a nucleação, especialmente nas comunidades rurais. Segundo Fabiano Ferreira e Elias Brandão, essa indagação deveria servir para se repensar os rumos para onde a Educação irá. “Não seria economicamente viável manter as escolas do campo, investir

¹¹⁴ A major deterrent to female take up and follow through of educational opportunities (even when these are available) is a near universal fundamental cultural bias in favour of males. The widespread operation of: patriarchal systems of social organisation; of customary early marriage; of the incidence of early pregnancy (in and out of marriage); of heavier domestic and subsistence duties of females (especially in rural areas); a generally lower regard for the value of female life, all combine though differentially in each case, to adversely affect the participation of girls and women in formal education. To this list may be added problems of seclusion and security in some areas. Such long standing constraints result in a dearth of female role models that could challenge the traditional one that is clearly acquired by both sexes at a very early age. The influence of this factor can only be overcome, inter alia by a profound change of attitude on the part of influential males, and in some countries of traditionally minded powerful females in key family positions (BROCK, 1997, p. 09, emphasis added).

na formação de professores do campo, inclusive transportando professores das cidades para as escolas do campo?” (FERREIRA; BRANDÃO, 2023, p. 82).

Esse questionamento nos faz refletir sobre o terceiro desafio analisado neste trabalho: as condições de acesso às escolas, e que fazem, ou deixam de fazer, desses lugares atraentes e adequados aos estudantes da EJA.

Como nestes outros estudos citados, o caso por nós analisado demonstra também dificuldades enfrentadas pelos estudantes de EJA que abandonaram a escola em virtude da distância, mas a questão da violência também fica evidente no que se refere a este trajeto. Além desses, como identificaremos no tópico a seguir, a distância e a violência não são os únicos elementos desafiadores para eles, pois outros também foram evidenciados, tais como a qualidade dos transportes e das estradas por onde transitam, as relações dessas com os aspectos naturais dos municípios estudados, quer sejam: o relevo, o clima (mais especificamente o período de chuvas) e a presença de rios e riachos, que cortam ou são cortados pelas estradas municipais.

5.3 A precariedade no acesso às escolas-núcleos

Nesse subtópico, analisamos quatro questões relacionadas ao acesso às escolas-núcleos, levando em consideração as áreas onde os entrevistados residiam no período do abandono escolar da EJA e a localização das escolas nucleadas, quais sejam: o transporte escolar para levá-los até a escola núcleo, a condição das estradas à escola, as chuvas que provocam inundações na época do inverno e impede a circulação do transporte escolar e o relevo que impossibilita o tráfico desse transporte em épocas de chuvas. Essa análise continua levando em consideração às ações de cunho neoliberal, que produzem um arcabouço de desafios a serem enfrentados pelos que desejam estudar na EJA, como os já discutidos nos tópicos anteriores: falta de tempo e medo da violência.

Neste tópico, usaremos como referência alguns temas que já foram aqui apresentados, mas que também são debatidos por outros pesquisadores que os observaram em suas áreas de pesquisa. São estes alguns elementos entendidos como fundamentais na relação entre o acesso à escola e a permanência na mesma. Dentre esses, destacaremos: como as condições dos transportes e das estradas afetaram o acesso dos estudantes à escola-núcleo.

Daremos início discutindo a questão do transporte, num rol de dificuldades que são enfrentadas pelos estudantes, e que se destaca nos estudos de Maria de Fátima Rodrigues Pereira e Simeri de Fátima Ribas Calisto, quando concluíram que a qualidade e a segurança do

transporte escolar nem sempre é adequada para que os alunos façam o percurso entre as suas casas e a escola. Para estas autoras, “há questionamentos sobre o estado e condições de segurança dos veículos, tempo que os alunos levam para se deslocarem, gerando grandes dificuldades e ansiedades nas comunidades” (PEREIRA e CALISTO, 2016, p. 145).

Com base nessa temática, abordamos as condições do acesso à escola-núcleo no questionário utilizado. Para tanto, elaboramos quatro questões sobre esse tema. A primeira pergunta foi subdividida em duas partes: inicialmente, buscávamos saber se havia ou não transporte escolar para o traslado dos estudantes, desde suas residências até a escola. Como resposta, 62,5% dos entrevistados afirmaram que havia transporte – porém, ao mesmo tempo, essa porcentagem revela que havia um atendimento parcial (já que 37,5% deles afirmaram que não havia transporte disponível).

Em seguida, na mesma pergunta, indagamos se eles faziam uso dessa oferta parcial de transporte, ou se existia alguma possibilidade de o deslocamento ser feito em conjunto de amigos ou colegas, ou mesmo se o estudante preferia ir no seu próprio veículo ou de carona com amigos e parentes, caso esta condição fosse possível. Como respostas, 50% deles afirmaram depender do transporte fornecido pela Prefeitura. Com isto, fica evidente que a outra metade dos alunos possuía condições de ir à escola em seu próprio transporte ou de carona com colegas. Assumidamente apenas um dos entrevistados, que possui automóvel, tinha esta condição e a usufruía, o mesmo também havendo a possibilidade de ir de carona, assim, – evitando andar no ônibus escolar.

Nessa condição citada acima estão aqueles estudantes que, por não terem condições de aguardar o horário do transporte escolar no ponto de ônibus, por risco de não chegar a tempo, em função de seus horários de trabalho, fazem o trajeto por meio de transporte próprio, ou em grupos de amigos ou parentes que também estudam na mesma escola.

Ademais, lembramos que o não uso do transporte escolar pode ocorrer nos casos em que os estudantes moram próximos à escola-núcleo, podendo se deslocar a pé até lá, conforme já afirmava Eduardo Pastorio, quando mencionou que os estudantes “acabam realizando o deslocamento por meios próprios, devido residirem próximo da instituição de ensino e que os horários não se adaptam com sua organização” (PASTORIO, 2015, p. 143). Este, contudo, não foi o caso dos que responderam ao questionário.

Afirmamos isso por que os 37,5% que responderam que o transporte escolar não passava nas proximidades onde eles residiam moravam na periferia da cidade de Mamanguape, e cada um estava matriculado em uma das três escolas-núcleos, localizadas na zona urbana desse

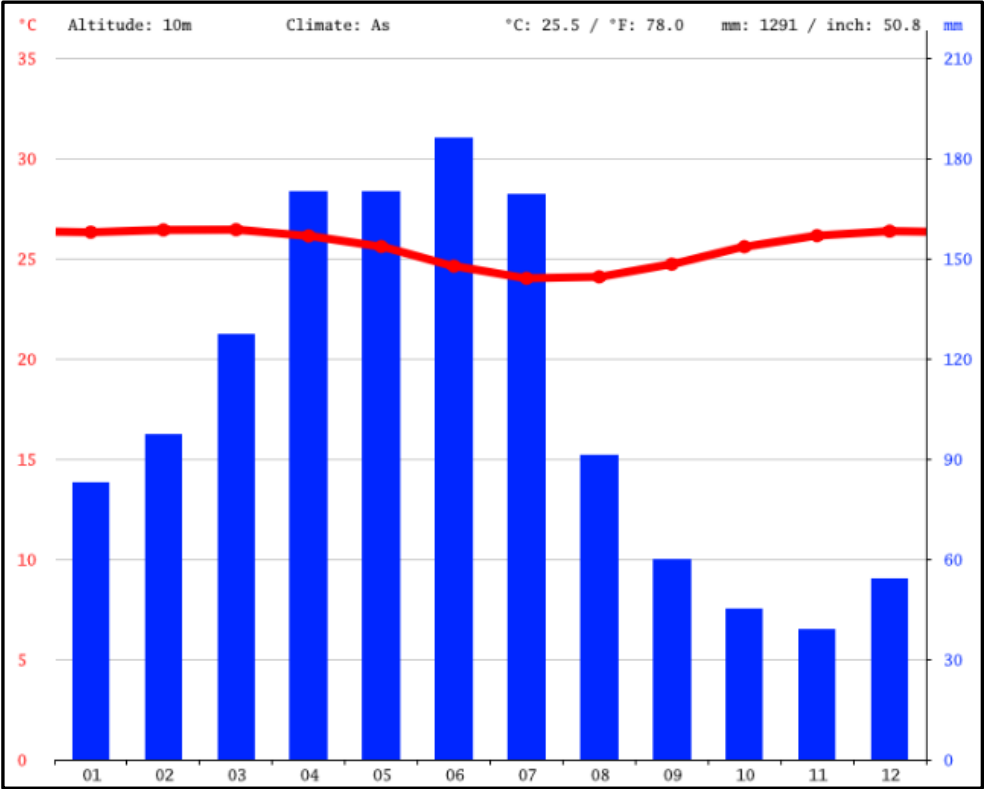
município, para onde precisavam caminhar uma considerável distância, como veremos mais adiante neste capítulo.

Confirmamos assim que a dependência do transporte escolar era alta para as pessoas dessas comunidades chegarem à escola-núcleo, após terem as suas turmas de EJA fechadas – e a falta desses veículos levava-os a assumirem os desafios envolvidos no percurso, quer a pé, quer de carona. E este não foi um problema encontrado somente na nossa área de pesquisa, pois também foi detectado em outras pesquisas, como por exemplo, no município de Rio Verde – Goiás, onde também ocorreu um processo de nucleação escolar. E o resultado foi que muitos estudantes “abandonavam os estudos por falta de transporte escolar” (PEREIRA, ALMEIDA e RABELO, 2020, p. 78).

Outra similaridade ao nosso estudo, também foi notada por Fabiano de Jesus Ferreira e Elias Canuto Brandão, que, dentre outras questões, denunciavam que os estudantes precisavam caminhar ‘muito tempo no deslocamento entre as residências e o ponto do transporte, e entre este ponto e a escola; com transportes muitas vezes inadequados’ (FERREIRA e BRANDÃO, 2023, p. 82). Desse modo, e corroborando com as questões apresentadas pelos autores, retomamos a discussão iniciada no tópico anterior, e que foi desvelada com o questionário aplicado aos sujeitos da nossa pesquisa. Assim, diante das condições postas, e das dificuldades apresentadas, muitos foram obrigados a abandonar a escola.

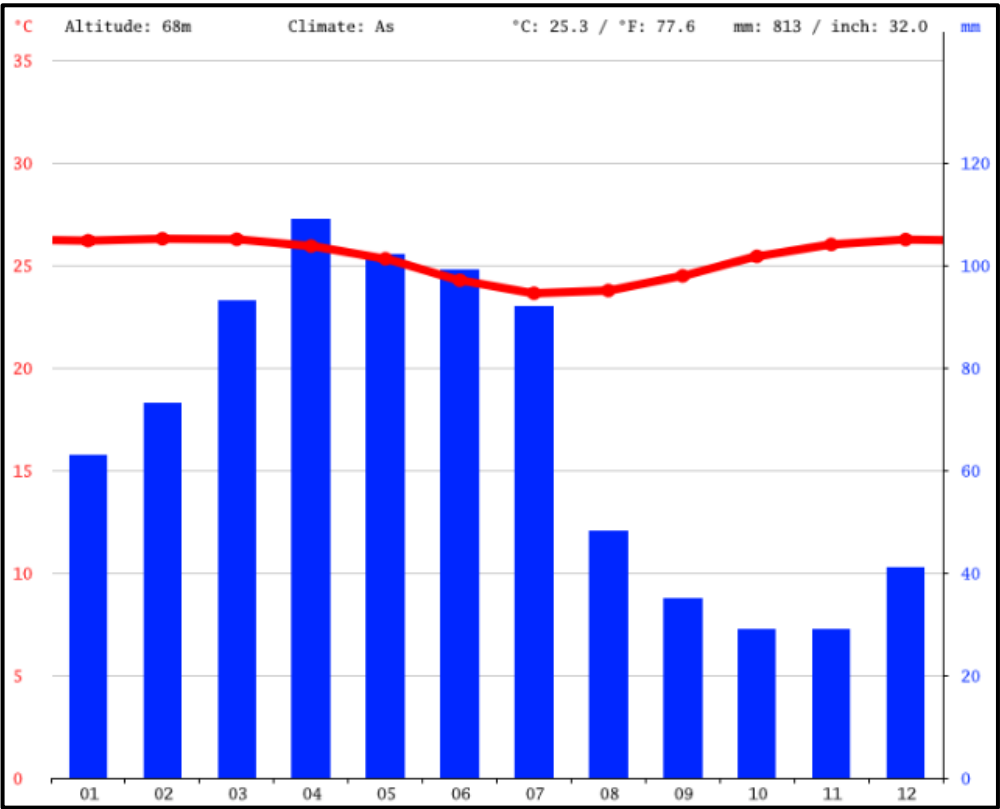
Além das questões específicas, envolvendo as condições dos transportes, apresentada até o momento neste tópico, analisaremos, a partir de agora, as questões relacionadas às condições das estradas que levam às escolas nucleadas. Sendo assim, ao perguntarmos a opinião dos entrevistados sobre a adequação das estradas, 87,5% afirmaram que as estradas eram difíceis de transitar, sendo que quatro deles enfatizaram essa dificuldade nos períodos chuvosos, que se estende de abril a julho, em alguns anos podendo começar em março e se estender até agosto, o que corresponde a um longo período do calendário escolar. Apenas um entrevistado não via problema nas condições das estradas. E, ao cruzarmos essa resposta com as informações acerca do local de residência, vimos que era um estudante que morava na zona urbana e, ao ir para escola, apenas se dirigia de um bairro para outro, dentro da cidade de Mamanguape. Vemos isso nos gráficos abaixo, com as médias pluviométricas de ambos os municípios:

Gráfico 09 – Médias pluviométricas registradas em Mamanguape - PB



Fonte: <https://pt.climate-data.org/americas-do-sul/brasil/paraiba/mamanguape-42735/> (2023).

Gráfico 10 – Médias pluviométricas registradas em Cuité de Mamanguape - PB



Fonte: <https://pt.climate-data.org/americas-do-sul/brasil/paraiba/cuite-de-mamanguape-312399/> (2023).

Os quatro participantes da pesquisa, que residiam no município de Cuité de Mamanguape, eram moradores da zona rural. Para eles, o trajeto entre as comunidades, onde as escolas foram fechadas, e as escolas-núcleos, necessitava transpor alguns obstáculos naturais. A estrada por onde circulavam para ir à escola núcleo é cortada pelo riacho Cuité, conforme figura 4, que em época de chuvas transborda e impede ou dificulta a passagem do ônibus escolar. Esse riacho, recebe um volume considerável de água na época das chuvas e transborda sobre as pequenas pontes, também conhecidas como passagens molhadas.

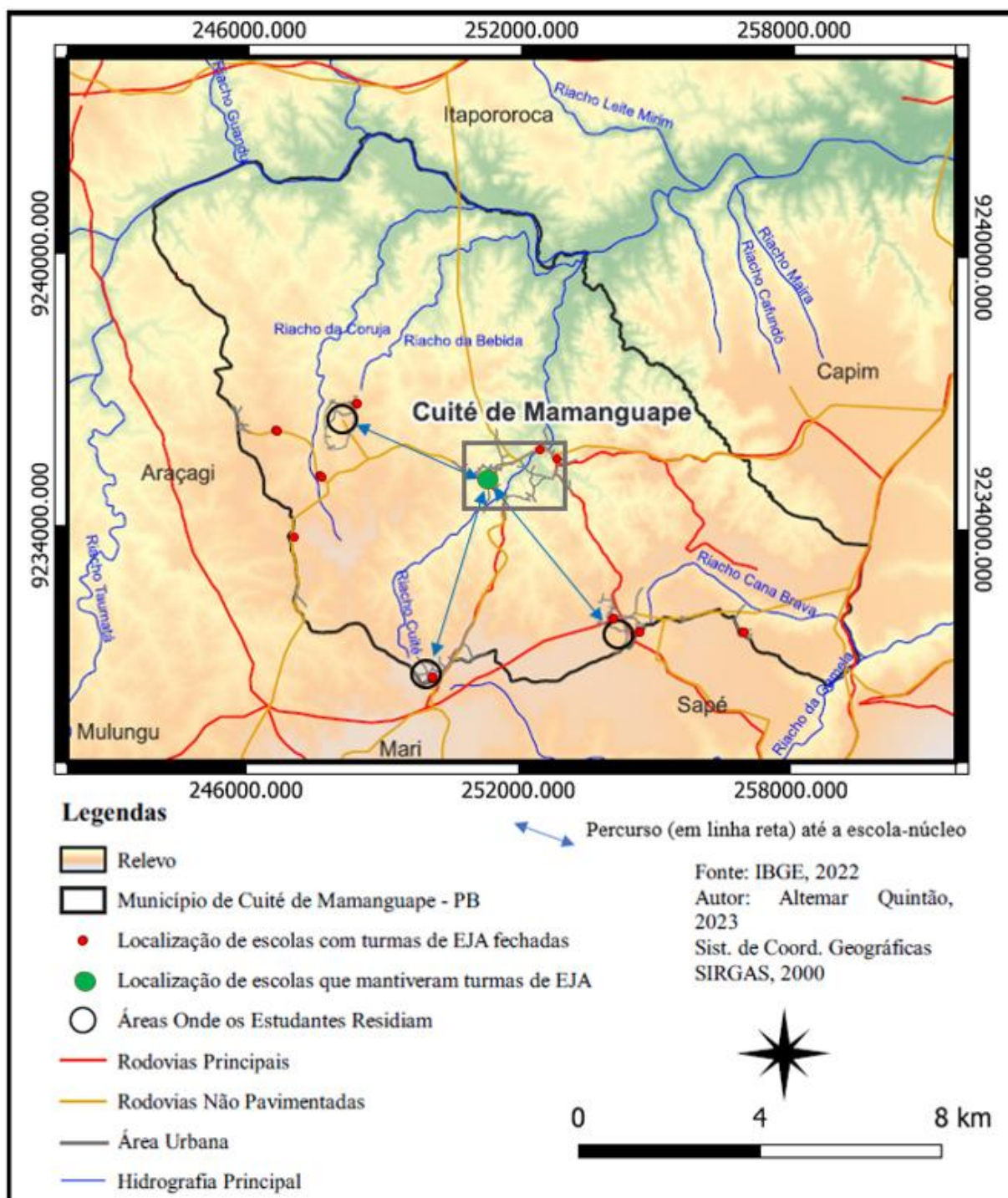
Nessas áreas, no período das chuvas, são observados diversos alagamentos, muitos dos quais impedem a passagem de veículos. Também, alguns riachos menores transbordam e causam alagamentos em diversos pontos das estradas não pavimentadas, devido ao acúmulo de água das chuvas em poças, o que dificulta o trânsito. Soma-se a isso o relevo íngreme, conforme o mapa 4, em alguns trechos, fazendo com que a passagem de veículos seja impossibilitada por causa do risco de derrapagens e acidentes, o que faz com que os veículos deixem de transportar os estudantes em alguns períodos chuvosos do ano. Este dado também pode ser observado no mapa de número 04, a seguir.

As características físicas desse município, especificamente do relevo e da hidrografia, podem ser observadas no mapa a seguir, o qual elaboramos visando a uma melhor visibilidade em relação aos novos caminhos que os estudantes das escolas-núcleos, que participaram da pesquisa, tiveram que fazer por algum tempo antes de abandonarem o ano letivo.

Ao colocarmos um círculo nas áreas onde os estudantes residiam em cada município, isso limitou o leitor a identificar apenas seus bairros ou sítios onde os mesmos residiam na época do abandono. Apesar disso, possibilitamos que fossem visibilizados os trajetos – e seus consequentes desafios – para que os mesmos chegassem às escolas-núcleos. Dessa forma, visto que em Cuité de Mamanguape foram quatro entrevistados de três comunidades rurais, há três círculos, pois dois deles residiam em uma delas.

Dessa forma, ao somarmos as distâncias percorridas pelos quatro entrevistados de Cuité de Mamanguape, e fazermos uma média, obtemos 5,2 km apenas para chegar à cada uma das escolas-núcleo. O que observamos é que três deles, quando estudavam nas escolas das suas comunidades faziam o trajeto das suas residências até a escola a pé, e, conforme já destacamos em capítulo anterior, com o trancamento das turmas de EJA, foram eles obrigados a enfrentar tanto o problema da distância, quanto do transporte e das estradas sem condições de tráfego com segurança por um longo período do ano.

Mapa 05 – Rede hidrográfica, relevo e estradas de acesso às Escolas com turmas da EJA em funcionamento (Cuité de Mamanguape).



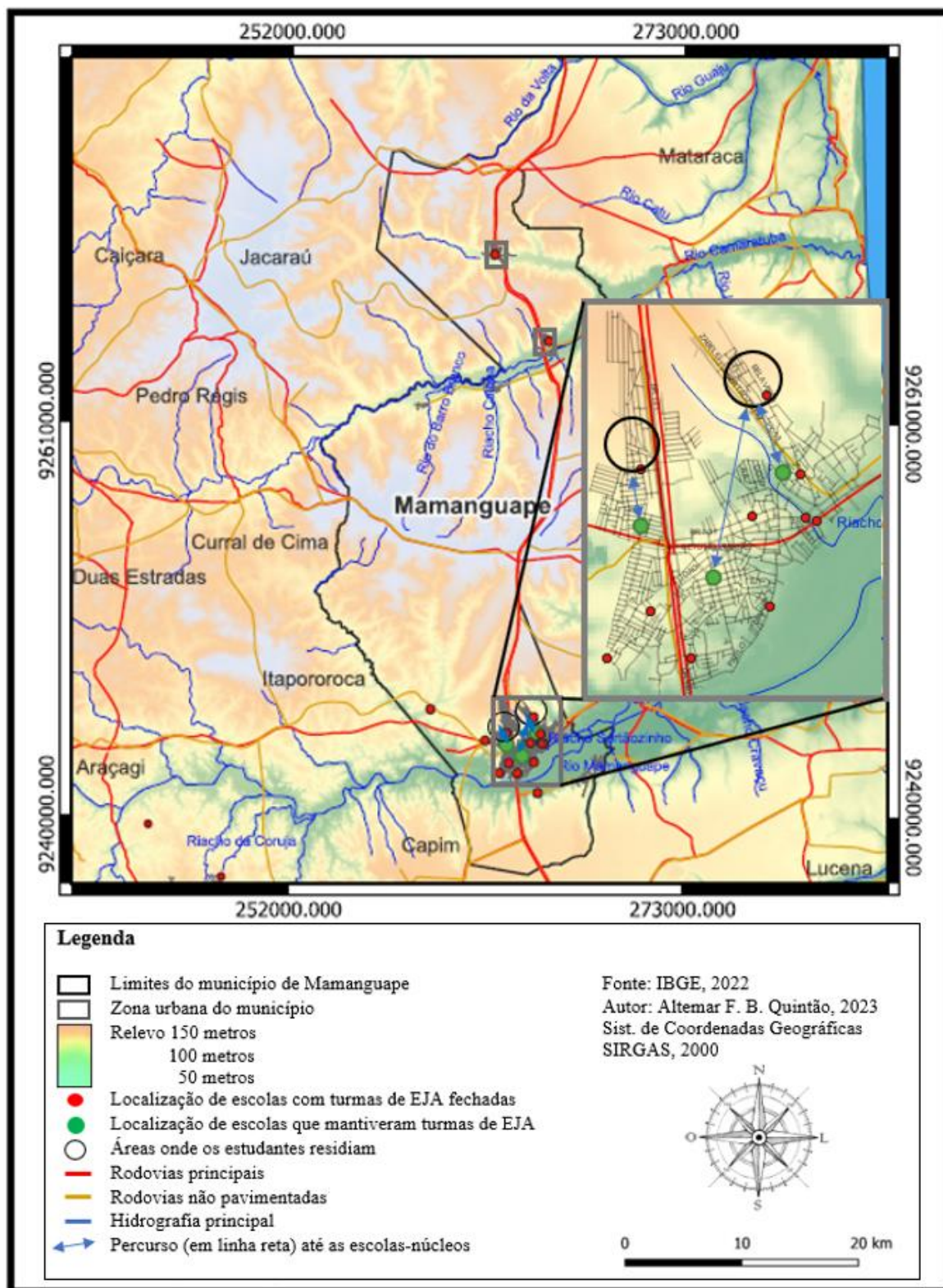
Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Uma situação um tanto diferente foi notada no município de Mamanguape, onde os quatro participantes da pesquisa eram moradores da zona urbana (ampliada na cidade). Sua dificuldade girou em torno do acesso à escola que não era mais no seu bairro. E, ao observarmos o mapa a seguir, podemos visualizar que esse desafio deve ter afetado outros estudantes dessa

modalidade, tendo em vista o grande número de escolas que tiveram suas turmas de EJA fechadas, tanto na zona urbana, quanto na rural, obrigando essas pessoas a migrarem para estudar em outras escolas localizadas em bairros distantes de suas residências.

Nesse mapa do município de Mamanguape, se pode observar as escolas que tiveram as turmas de EJA fechadas (em vermelho) e as três escolas-núcleo (em verde), está localizada na zona urbana.

Mapa 06 – Rede hidrográfica, relevo e estradas de acesso às Escolas com turmas da EJA em funcionamento (Mamanguape)



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Notamos ainda que os quatro entrevistados residiam em dois bairros da cidade de Mamanguape, ao contabilizarmos a média das distâncias que eles percorriam (e lembramos que

três deles alegaram não haver transporte estudantil), chegamos à seguinte distância: 1,8 km apenas para ir à escola-núcleo.

A falta de transporte, alegada por três dos entrevistados, fazia com que alguns deles tivessem que percorrer longas distâncias a pé, à noite, passando por alguns bairros até chegar à escola onde se matricularam. Evidentemente, o retorno às suas residências ocorria tarde da noite, em uma caminhada que facilmente passava dos 30 minutos.

O fechamento das turmas de EJA nas suas comunidades certamente contribuiu para que eles tivessem mais problemas ao tentarem estudar. Antes, as aulas podiam ser frequentadas bem próximo às suas casas. Com a nucleação, ou, pelas falas de três deles, o simples fechamento das turmas, o desafio de ir à escola se tornou relevante, contribuindo para sua decisão de abandonar os estudos.

Dessa forma, ao analisarmos os mapas dos dois municípios em tela, juntamente com os dados coletados com os questionários, notamos que a nucleação escolar promoveu um distanciamento dos estudantes da EJA das suas escolas originárias. Essa situação não costuma ser denunciada, levando aqueles estudantes, moradores quer de áreas rurais pobres, quer de áreas urbanas periféricas – igualmente pobres, a terem seus problemas educacionais invisibilizados pela sociedade e escamoteados pelo poder político. Sua condição de vulnerabilidade socioeconômica só aumenta com tomadas de decisões como a discutida neste trabalho. Essas pessoas acabam estagnadas educacionalmente a apenas poucos anos de escolarização, dificultando suas condições de acesso ao mundo do trabalho e a funções que exigem maior nível de escolaridade.

Ainda nesse respeito, ao compararmos os dois mapas mostrados anteriormente, concluímos que todas as escolas rurais que ofereciam a EJA, tanto em Mamanguape, quanto em Cuité de Mamanguape fecharam suas turmas. E, apesar de a maioria delas ter tido turmas que ofertavam apenas a primeira fase do Ensino Fundamental da EJA, as que tinham turmas da segunda fase dessa modalidade também fecharam suas turmas, o que representou grandes desafios para aqueles que desejavam prosseguir em seus estudos.

Nesse ponto, lembramos que o fato de que essas escolas fecharam as portas para a EJA ocorreu sob a alegação principal de que havia pouca demanda, ou seja, que poucas matrículas seria algo inviável a abertura de turmas de EJA, fazendo com que, consequentemente, as pessoas que concluíam a primeira fase do Ensino Fundamental, passariam a não ter mais como estudar - caso só tivessem condições de estudar em sua comunidade, devido aos diversos desafios envolvidos no deslocamento para a escola-núcleo, dos quais já tratamos neste texto.

Diante do que foi apresentado, ficou evidente que uma das motivações para este abandono escolar na EJA está ligada à dificuldade de fazer o trajeto de sua casa para a escola-núcleo. Esse motivo foi apontado nas questões que evidenciam a tipologia e condições das estradas que levam os estudantes às escolas nucleadas: eram difíceis de transitar durante o ano todo, porém mais difíceis de transitar em algumas épocas do ano, como no período das chuvas.

Assim, a resposta positiva que melhor enfatiza este problema veio da seguinte questão: “você diria que o transporte escolar que era oferecido, para você ir até sua escola nucleada, e as estradas, por onde esse transporte passava, contribuíram para você abandonar a escola?” Esta foi então respondida afirmativamente, como já vimos, por dois dos oito sujeitos entrevistados, sendo para um deles o motivo principal do abandono da EJA. Por outro lado, os outros seis disseram que, apesar desses obstáculos existirem, isso não foi o motivo mais forte que os fez abandonar a turma de EJA na escola núcleo, apesar de trazer-lhes dificuldades.

A partir das informações aqui apresentadas, entendemos que deve haver muitas outras pessoas que estão no máximo alfabetizadas nas diversas áreas rurais desses municípios em questão, como vimos no quadro sobre população com 15 anos ou mais que nunca frequentou creche ou escola em relação aos residentes nos municípios de Cuité de Mamanguape e Mamanguape e aos que frequentavam a EJA, eram 11,74% e 8,84%, respectivamente, em 2010 (tópico 4.3). E, provavelmente, elas devem ver nas escolas que tinham turmas de EJA na sua comunidade como um sonho futuro de ter aulas de volta novamente – até com turmas da segunda fase do Ensino Fundamental, visto sua impossibilidade de acesso diário à cidade.

Some-se a isso o fato de que em relação às turmas da segunda fase do Ensino Fundamental da EJA, que foram fechadas nas áreas rurais e nas periferias urbanas, ocorreu algo de natureza similar: os estudantes foram obrigados a se matricular em escolas-núcleos das cidades. Nesse caso, muitos sequer puderam realizar suas matrículas, pois que para eles isso seria algo inviável – posta sua situação de vulnerabilidade socioeconômica por eles vivenciada. Isto pode ser comprovado com os dados por nós obtidos com o alto número de desistência ou abandono nas escolas-núcleos, conforme discutimos no capítulo quatro.

Por fim, mesmo que fossem disponibilizados alguns ônibus para circularem nas áreas rurais e periféricas, muitos deles provavelmente não tinham condições de enfrentar todos os desafios envolvidos, e, acabariam evadindo, contribuindo com a diminuição das taxas educacionais, sendo eles as principais vítimas – as quais, muitas vezes, são invisibilizadas, por não conseguirem superar todos os desafios que lhes são impostos pelo sistema – para o qual a exclusão dos mais vulneráveis é praxis.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas considerações finais, em primeiro lugar relembramos o objetivo principal que nos moveu nesta empreitada: analisar as consequências do processo de nucleação escolar, ocorrido em Mamanguape e em Cuité de Mamanguape, para estudantes da Educação de Jovens e Adultos – EJA, a partir do campo da Geografia da Educação. Com esse objetivo em mente, partimos para as especificidades da pesquisa:

No que se refere à EJA, consideramos relevante abordar historicamente as políticas públicas a ela relacionadas, mobilizadas a partir de ações político-econômicas, as quais conduziam a população a obter uma formação voltada para atender ao mercado, e de movimentos sociais, na busca por uma formação consciente acerca dos processos político-sociais-econômicos. Especificamente, esse primeiro objetivo específico nos trouxe o desafio de revermos o que já havíamos escrito sobre a trajetória da EJA no Brasil durante o curso de mestrado, porém tomando cuidado para não repetirmos informações. Por isso, buscamos novas fontes para dialogarmos com as que já havíamos discutido.

Além do mais, em consonância com nosso segundo objetivo específico, consideramos necessário trazer o debate acerca da Geografia da Educação, pois esse campo de estudo conferiu um importante sentido ao nosso trabalho, ao tratar de temas educacionais na Geografia. Vimos a necessidade, que inclusive outros pesquisadores têm notado, acerca da importância de se analisar a educação com o uso de ferramentas geográficas; e, nesta pesquisa, fizemos essa relação com a modalidade EJA em dois municípios da RMVMME.

Também, para cumprirmos com o terceiro objetivo específico deste trabalho, fizemos a delimitação espacial desses dois municípios: Mamanguape e Cuité de Mamanguape. Essa delimitação foi necessária, posto que nossa intenção inicial seria abranger toda a RMVMME. Porém, devido às dificuldades de acesso a diversos municípios durante a Pandemia do Coronavírus, só conseguimos acesso aos dois onde trabalhamos como professor de Geografia. Dessa forma, caracterizamos o processo de reorganização espacial das escolas da EJA ocorrido nos mesmos, tendo como base o fechamento de diversas turmas de EJA, sobretudo com base em uma política neoliberal.

Como objetivo específico final da pesquisa, verificamos *in loco* os desafios pessoais e familiares vivenciados pelos estudantes da EJA; depois, mostramos como o distanciamento das escolas (mesmo com transporte escolar circulando por algumas ruas) fez com que as dificuldades apresentadas aumentassem significativamente, algo que se tornou inviável para os estudantes mais vulneráveis conseguirem superar, levando-os ao abandono escolar. Essa

investigação nos possibilitou compreender como esses desafios têm afetado os estudantes da EJA, ao buscarem ter acesso às escolas-núcleos, após o fechamento de turmas da EJA em suas comunidades, quer sejam rurais quer da periferia urbana. Nesse sentido, analisamos desafios relacionados à distância, às condições das vias de acesso às escolas-núcleos, ao tempo gasto no percurso, a partir de discussões realizadas acerca de outras localidades, as quais puderam ser comparadas às opiniões dadas pelos participantes desta pesquisa.

A partir das reflexões feitas, foi possível compreender que ainda existem muitas possibilidades para o estudo da EJA no campo da Geografia da Educação, como: em outros municípios brasileiros, onde também se tem observado o fechamento de turmas de EJA; as dificuldades das mulheres para frequentarem escolas nucleadas em turmas de EJA; os desafios dos estudantes que são moradores de áreas rurais, onde ocorre nucleação no próprio campo; os obstáculos enfrentados por populações indígenas ou quilombolas, ao terem suas turmas de EJA fechadas, ou mesmo quando ocorre nucleação e eles têm de ir para uma escola-núcleo na cidade; as discussões acerca da segregação que pode ser promovida com a nucleação nessa modalidade. Essas são apenas algumas possibilidades que podem ser pensadas a partir da relação EJA e Geografia da Educação. Vejamos como alguns autores sugerem tais problemáticas de estudo:

Por exemplo, na pesquisa de Edleuza Barbosa e Helder Bomfim, eles deixaram a seguinte questão para reflexão: “Quais os principais desafios decorrentes do processo de nucleação da Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida na cidade de Bom Jesus da Lapa?” (BARBOSA e BOMFIM, 2019, p. 102). Ainda há campo para que diversas pesquisas busquem analisar os desafios da nucleação escolar, os quais tem contribuído para o abandono escolar, especialmente quando se trata de EJA, conforme analisamos aqui.

Outra possibilidade está no estudo de grupos específicos de estudantes da EJA. Um deles é o das mulheres residentes em áreas rurais, e que lutam para estudar. Essa temática ainda precisa ser discutida e analisada no campo da Geografia Escolar. Colin Brock mostra uma preocupação similar ao se referir aos desafios que as mulheres tem enfrentado para estudar em sete países: Bangladesh, Camarões, Índia, Jamaica, Seicheles, Serra Leoa e Vanuatu. Após sua análise, ele defende: “Nós gostaríamos de ver mais pesquisas sendo feitas para apoiar esse objetivo” (BROCK, 1997, p. 13, tradução nossa)¹¹⁵.

Além disso, ainda outro aspecto a ser destacado para possíveis pesquisas no campo da Geografia da Educação acerca da EJA, relaciona-se aos desafios da nucleação para povos originários. Assim, no município de Bom Jesus da Lapa, estado da Bahia, o processo de

¹¹⁵ “we would like to see more research carried out with a view to supporting this objective” (BROCK, 1997, p. 13).

nucleação escolar, do ensino regular, foi estudado por meio de uma pesquisa, na qual Helder Freitas Barbosa e Edleuza J. B. Bomfim analisaram “os desafios postos pela nucleação, em especial no que diz respeito à integração dos estudantes oriundos das comunidades rurais e quilombolas” (BARBOSA e BOMFIM, 2019, p. 101). Novas pesquisas no campo da Geografia da Educação poderiam inclusive abordar as áreas já estudadas, inclusive no que tange à EJA, visto que há muita pesquisa a ser desenvolvida na intersecção entre Educação e Geografia acerca dessas comunidades e povos.

Lembramos ainda da importância de pesquisadores, como, por exemplo, Christopher Taylor. Esse autor enfatiza a necessidade do uso de estudos geográficos na análise de situações educacionais, tendo em vista as mudanças de cenários promovidas pelas interferências capitalistas na Educação, que podem resultar em segregação. Essa realidade tem sido observada tanto em países desenvolvidos, quanto em países em desenvolvimento, como o Brasil. Taylor destaca que “é possível explorar a distribuição de alunos individualmente, dentre os diferentes cenários escolhidos” (TAYLOR, 2009, p. 560, tradução nossa)¹¹⁶, como entre suas escolas e residências. Essa também seria mais uma área de pesquisa a ser explorada na EJA.

Após considerarmos algumas possibilidades, reconhecemos que a própria essência da Geografia corrobora para essa reflexão, visto que fenômenos sociais, como a nucleação escolar, a segregação social, afetam o espaço geográfico. Nessa perspectiva, destacamos o valor da emergência dos estudos educacionais ligados à reorganização espacial na Geografia. Desse modo, alguns autores têm discutido a relevância da Geografia para a aprendizagem do espaço vital, bem como para a educação básica (CURIC, VUK e JAKOVČIĆ, 2022, p. 488, tradução nossa)¹¹⁷. Essa crescente preocupação internacional na academia revela a necessidade de se produzirem mais pesquisas sobre a educação na Geografia.

Por outro lado, sugerimos que estudos da análise espacial na EJA discutam sobre a influência da doutrina neoliberal nesse processo. Vimos também que Daniela Basso e Luiz Bezerra Neto discutem a relação economia internacional-educação. Destacamos que em sua análise sobre as políticas neoliberais no Brasil, eles explicam como tais políticas influenciam a Educação no sentido de passar uma boa imagem aos financiadores – como o Banco Mundial. Esses autores afirmam que a Educação “está a serviço de políticas de favorecimento liberal, fornecendo aos trabalhadores brasileiros apenas aquilo que necessitam para integrar o mercado

¹¹⁶ “it is possible to explore the distribution of individual pupils to schools under these different choice scenarios” (TAYLOR, 2009, p. 560).

¹¹⁷ “emphasis is laid on the significance of geography in learning about living space, on the role of geography in basic education”.

de trabalho capitalista” (BASSO e BEZERRA NETO, 2014, p. 12). Isso também mostra que os estudos de reorganização espacial na EJA necessitam discutir a realidade neoliberal vivenciada atualmente.

Diante da situação política e econômica atual, vemos a necessidade de se haver mais investimentos na EJA, para haja disponibilidade de turmas tanto nas áreas rurais, quanto nas cidades, a fim de diminuir as taxas de abandono e, conseqüentemente, a evasão.

O investimento financeiro em estudantes da EJA poderia amenizar o quadro de abandono. Nesse sentido, corroboramos com Verônica de Souza Santana. A autora discute ações públicas que partem da ideia de que “é a situação socioeconômica que o indivíduo está inserido que dificulta o acesso e permanência, tendo como compensação o auxílio, no qual pode vir a contribuir com a equidade” (SANTANA, 2011, p. 60). E, é nesse sentido que também vemos uma possibilidade de haver melhores condições para os jovens e adultos que estudam.

Além do mais, é preciso que haja investimento na formação de cidadãos conscientes, não apenas moldados para o mercado de trabalho. Concordamos com o raciocínio de Eduardo José Grin (2013), o qual afirmou que ainda há muito a ser feito para proporcionar melhores condições de vida à população brasileira, algo que precisa ser encarado como uma dívida de longo prazo. Para ele, “a efetividade do gasto público nas políticas sociais ainda tem um ajuste de contas a fazer com o legado histórico de exclusão, visando à universalização da cidadania” (GRIN, 2013, p. 196). Isso corrobora com a necessidade de serem feitos mais investimentos sociais, os quais não deveriam passar por cortes por motivos de economia, visto que muitos acabam tendo dificuldades de participar – passando a fazer parte da população que sofreu exclusão.

Como já mencionamos, consideramos nesta pesquisa de doutorado que a nucleação, ou o simples fechamento de turmas, trouxe uma série de desafios aos estudantes da EJA, para chegarem a uma escola, como: a falta de tempo (por causa do trabalho: do lar ou secular), o medo da violência e a precariedade das estradas, dos transportes e das escolas. Apesar disso, essa reorganização escolar tem sido realizada para poupar despesas.

Conseqüentemente, ocorre que na EJA há mais abandono do que no ensino regular, postas as situações de trabalho e da discriminação ainda existente. Contudo, a divulgação de dados incoerentes sobre um excesso de abandono escolar nessas classes poderia contribuir com uma impressão mais negativa ainda – algo que, se ocorrer, deveria ser revisto imediatamente, devido à repercussão negativa que recai sobre a EJA, rotulando-se essa modalidade como ineficiente, como algo que deveria ser eliminada.

Podemos afirmar também, por meio dos dados coletados e analisados, que as escolas apresentadas nesta pesquisa não deveriam se enquadrar adequadamente como escolas-núcleos, tendo em vista que, apesar de terem recebido indicação de que funcionariam para dar suporte a toda a demanda estudantil da EJA, o que se reflete no número de matrículas elevado, não conseguiram dar o apoio para serem consideradas verdadeiros núcleos educacionais, suprimindo as necessidades educacionais da população dos dois municípios. Isso ficou evidente ao apresentarmos os dados e com as reflexões advindas dos questionários respondidos pelos discentes.

A partir das informações aqui apresentadas, entendemos que cada estudante da EJA enfrenta um complexo de desafios ao precisarem se dirigir a uma escola-núcleo. São particularidades que ele/ela vivencia. Sobre alguns desses desafios, vimos aqueles que envolvem questões femininas, em que seus companheiros temem deixá-las em rodovias à noite, e chegando até por volta da meia-noite em casa; do medo da violência; dos horários para estarem prontos para quando o transporte passar em suas localidades, e que muitas vezes passa por outras localidades no trajeto de ida e volta; no cansaço do dia a dia; no medo, entre outros fatores negativos que são desafios realistas para a população mais vulnerável, e precisaram ser considerados.

Por fim, e diante desta análise, percorrida pelo campo da Geografia da Educação, ficamos seguros em poder defender nossa tese de que o processo de reorganização espacial educacional, tanto com a nucleação escolar, quanto principalmente com o simples fechamento de turmas da EJA, prejudicou os estudantes mais vulneráveis dessa modalidade em Cuité de Mamanguape e em Mamanguape, algo que tende a contribuir com o enfraquecimento do fator Educação do IDHM de ambos os municípios.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. Currículos de Geografia: da abertura política aos PCN's. **Mercator - Revista de Geografia da UFC**, ano 04, número 07, 2005.

_____. História da Geografia Escolar, 2011. Dois momentos na história da Geografia escolar: a Geografia clássica e as contribuições de Delgado de Carvalho. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. v. 1, n. 2, p. 19-51, jul./dez. Rio de Janeiro, 2011.

_____. Um debate acerca da origem da Geografia escolar no Brasil. **Interfaces Científicas – Educação**. v. 2, n. 2, p. 13-23. Aracaju, 2014.

_____; DIAS, Angélica Mara de Lima; CARVALHO, Luiz Eugênio Pereira (orgs). **História da Geografia Escolar: Fontes, professores, práticas e instituições**. vol. 2. Editora CRV. Curitiba, 2021.

ALMEIDA, Noemi Guedin de; OLIVEIRA, Rita de Cássia. Evasão na EJA: possibilidades de enfrentamento ao abandono escolar. In: **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Vol. 1, Curitiba, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_ped_uepg_noemiguedindealmeida.pdf> Acesso: 03 jul. 2022.

ALMEIDA, Vitor Sergio de, JUSTINO, Rogério. **Contexto neoliberal na LDB**. 2018

ALVARENGA, Márcia Soares de. Da Cegueira à Orfandade a questão da Cidadania nas Políticas de Alfabetização de Jovens e Adultos. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.36, p. 200-215, dez. 2009. Disponível em: < <https://www.anped.org.br/biblioteca/item/da-cegueira-orfandade-questao-da-cidadania-nas-politicas-de-alfabetizacao-de-jovens>> Acesso: 08 jul. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **Usos e abusos dos estudos de casos**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez. 2006

ANDRADE, Ana Isabel de Souza Leão, VASCONCELOS, Severina Maria Oliveira de. **Mamanguape, 150 anos: uma cidade histórica**. Mamanguape, Paraíba. Prefeitura Municipal de Mamanguape, 2005.

APPLE, Michael W. **Educação e Poder**. Porto Editora. Porto, 2001.

_____. **Educação à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdade**. Cortez. São Paulo, 2003.

_____. **Can education change society**. Routledge. New York and United Kingdom, 2013.

_____. **Produzindo diferença neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional**. Brasília, 2015.

AVELAR, Eliane Apolinário Vieira. **Sujeitos da educação de jovens e adultos da UFMG e o acesso à informação no mundo digital e na prática cotidiana** [recurso eletrônico]: desafios. tese (Doutorado em Ciência da Informação). UFMG. Belo Horizonte, 2020

BARBOSA, Edleuza de Jesus Batista; BOMFIM, Helder Freitas do. Neoliberalismo e Educação: Um estudo de caso sobre Nucleação escolar em Bom Jesus da Lapa. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**. v. 1, n. 1, p. 100-118, jan./abr. Bom Jesus da Lapa, 2019

BARBOSA, Leonardo Augusto de Andrade. **Mudança constitucional, autoritarismo e democracia no Brasil pós-1964**. tese (Doutorado em Direito) Universidade de Brasília, 2009.

BARRERA, Tathiana Gouveia da Silva. **O movimento brasileiro de renovação educacional no início do século XXI**. Tese (Doutorado em Educação) USP. São Paulo, 2016.

BARROS, Rosanna. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos**: da educação permanente à aprendizagem ao longo da vida – um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional. Chiado Editora. Lisboa, 2011.

BASSO, Daniela; BEZERRA NETO, Luiz. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: Algumas considerações. **Itinerarius Reflectionis**. Revista Eletrônica do curso de Pedagogia do Campus Jataí – UFG, 2014.

BENDRATH, Eduard Angelo; GOMES, Alberto Albuquerque. Educação e Economia A (re)construção histórica a partir do pós-guerra. **Revista HISTEDBR On-line**, n.44, p. 92-106, dez. Campinas, 2011

BEZERRA, Lucas. O trabalho dos cortadores de cana na Paraíba dos anos 2000: exploração e produtividade. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). UFPB. João Pessoa, 2018.

BEZERRA, Osicleide Lima; AMARAL, Ana Paula Taigy. **Relação Família-Escola**: experiência de uma extensão universitária com famílias de baixa renda em escolas da rede pública do município de Mamanguape/PB. **Política & Trabalho; Joao Pessoa** Ed. 51, (2020): 180-197. DOI:10.22478/ufpb.1517-5901.0v51n0.48295 Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/a13ca310b08da6f85fb60b194f7ccdad/1?pq-origsite=gscholar&cbl=2040281>. Acesso: 15 jul. 21.

BITTAR, Marisa; BITTAR, Mariluce. História da Educação no Brasil. **Acta Scientiarum: Education**. v. 34, n. 2, p. 157-168, July-Dec. Maringá, 2012

BRANDÃO, C. F. LDB passo a passo: lei de diretrizes e bases da educação nacional (Lei nº 9.394/96), comentada e interpretada, artigo por artigo. Avercamp. 4 ed. rev. atual. São Paulo, 2010.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**, 2013.

BOMFIM, Edleuza de Jesus Batista; BARBOSA, Helder Freitas do. Neoliberalismo e Educação: um estudo de caso sobre nucleação escolar em Bom Jesus da Lapa. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade** - Bom Jesus da Lapa, v. 1, n. 1, p. 100-118, jan./abr. 2019

BOWIE, Bernadette. The Impact of Current Policy Trends in Education on Rural Communities and Their Small Schools. **International Conference on Issues Affecting Rural Communities**. Townsville, 1994

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CEB 2/2008**: Diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Lei de Reforma nº 5.692/1971**. Brasília, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm >. Acesso em: 11 ago. 2017.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN): Lei nº 9.394/1996** – 4. Ed. Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**. Brasília, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Informe estatístico do MEC revela melhoria do rendimento escolar**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/informe-estatistico-do-mec-revela-melhoria-do-rendimento-escolar>. Acesso: 04 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, **Resolução nº 1, de 25 de maio de 2021** - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

BRASIL, **Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004**. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm > Acesso: 08 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959**. Dispõe sobre as campanhas extraordinárias de educação no Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1959.

BRASIL. **Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985**. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL, altera sua denominação e dá outras providências. Brasília, 1985.

BRASIL. **Resolução CNECEB nº 1, de 5 de junho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000.

BROCK, Colin. **The case for a Geography of Education**. tese (Doutorado em Filosofia). Universidade de Hull. Kingston upon Hull, 1992.

_____.; CAMMISH, Nadine. Factors Affecting Female Participation in Education in Seven Developing Countries. Second Edition. **Education Research** Serial No. 9. London, 1997.

_____. **Comparative Education And The Geographical Factor**. Journal of International and Comparative Education, 2013, Volume 2, Issue 1

_____. **Geography of Education: Scale, Space and Location in the Study of Education**. Bloomsbury Academic, 2016.

_____. The geography of education and comparative education. **Comparative Education**. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/03050068.2013.803818>> Acesso: 01 jul. 2022.

BRZEZINSKI, Iria. Tramitação e desdobramentos da LDB/1996: embates entre projetos antagônicos de sociedade e de educação. **Trab. Educ. Saúde**, v. 8 n. 2, p. 185-206, jul./out. Rio de Janeiro, 2010

CABRAL, Paula; ONOFRE, Elenice Maria Cammarosano; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. EJA e Trabalho Docente em Espaços de Privação de Liberdade. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 2. Porto Alegre, 2020.

CALDIS, Susan; KLEEMAN, Grant. Out-of-field Teaching in Geography. **Geographical Education**, vol. 32. Sydney, 2019.

CAMARA, Luciana Borella. A Educação na Constituição de 1988 como direito social. **Direito em Debate** – Revista do Departamento de Ciências Jurídicas e Sociais da Unijuí. Ano XXII nº 40, jul.-dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/revistadireitoemdebate/article/view/483>> Acesso: 08 jul. 2022.

CAMPOS, Alexandra Resende. **Os efeitos da política de nucleação das escolas rurais na relação família-escola**. São Luís, 2017

CARVALHO. Leila Lôbo de; ALVES, Tharcizo Augustho Amado Pereira; LIMA, Vanessa Dias de; TRINDADE, Domingos Rodrigues da. A Política pública de nucleação das escolas rurais no Brasil: apontamentos de pesquisas. **Seminário Gepráxis**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 2376-2391, 2017.

CARVALHO, Pedro Leite. **Afastamento por abandono na educação de jovens e adultos: fatores relevantes**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Católica de Brasília, 2009.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. Reorganização espacial da oferta escolar: O fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro. **Rev. Tamoios**, São Gonçalo (RJ), ano 09, n. 2, pags.110 – 124, jul/dez. São Gonçalo, 2013.

CURIĆ, Zoran, VUK, Ružica, JAKOVČIĆ, Martina. Geography Curricula for compulsory education in 11 European countries. **Metodika** n.15, p. 467-493. 2007. Endereço Eletrônico: <https://hrcak.srce.hr/file/39111>. Acesso: 02 jul. 2022.

DAMASCENO, Maria Nobre. IV CONFERÊNCIA DE EDUCAÇÃO. In: **Educação em Debate**. A. 9, n.12, jul-dez, Fortaleza, 1986.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago, 2008.

Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/cp/a/ZPmTBC89kS4V6FDF8Qrmqzb/?format=pdf&lang=pt>>

Acesso: 01 jul. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio-ago., 2015

DIAS, Kleber Mendes Pereira; DIAS, Claudio Mendes; SASAKI, Daniel Guilherme Gomes. **Efeitos do uso do Peer Instruction (PI) na Educação de Jovens e Adultos (EJA):** uma experiência em matemática. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 10, e4269108835, 2020. (CC BY 4.0) | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i10.8835>
Acesso: 15 jul. 21.

EISEN, Edna. E. The geography of education. **The Journal of Geography**, n. 50, p. 374-382, Ohio, 1951.

ESTADO DA PARAÍBA. Lei Complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013. **Diário Oficial**. nº 15.143. João Pessoa, 22 jan. 2013. Disponível em: <http://static.paraiba.pb.gov.br/2013/01/Di%C3%A1rio-Oficial-22-01-2013.pdf>. Acesso: 03 jul. 2022.

EYLES, Andrew; MACHIN; Stephen; MCNALLY, Sandra. Unexpected school reform: Academisation of primary schools in England. **Journal of Public Economics**. vol. 155. nov. 2017, p.108-121. Disponível em: <<https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2017.09.004>> Acesso: 01 jul. 2022.

FARIAS, Raquel. **A centralidade de Mamanguape (PB) e sua relação com as cidades pequenas do litoral norte paraibano**. Dissertação (mestrado em Geografia). UFPB, João Pessoa, 2013.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? **Educ. Soc.**, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. Campinas, 2002

FERREIRA, Joseane Abílio de Souza. **Os exercícios nos livros didáticos de geografia destinados ao ensino primário no Brasil: uma discussão metodológica (1880 – 1930)**. Tese (Doutorado em Educação). UFPB, João Pessoa, 2017.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Fechamento de escolas do campo no Brasil e o transporte escolar entre 1990 e 2010: na contramão da educação do campo. VIII Seminário do Trabalho: Trabalho e Políticas Sociais no Século XXI, realizado no período de

25 a 28 de junho de 2012, em Marília, SP. **Imagens da Educação**, v. 7, n. 2, p. 76-86, 2017. Disponível em: <http://doi.org/10.4025/imagenseduc.v7i2.36910>. Acesso: 22 fev. 2023.

FISCHER – TAHIR, Andrea; NAUMANN, Mathias. Peripheralization as the social production of spatial dependencies and Injustice. In: _____.(eds.) **Peripheralization**. The making of spatial dependencies and social Injustice. Springer DE, 2013; p.9 – 26. www.springer.vs.de (eBook) – ISBN – 978-3-531-19018 (17 p.).

FOOTE, Kenneth et al. Rethinking Postgraduate Geography Education in the USA: Issues and Concerns. **Journal of Geography in Higher Education**. Vol. 36, No. 1, 57–64, February. London, 2012.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, Moacir. **História das ideias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 2003.

GARHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry Armand. Professores como intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Artes Médicas. Porto Alegre, 1997.

GOMES, Cândido Alberto. Dos Valores Proclamados aos Valores Vividos: Traduzindo em atos os princípios das nações Unidas e da UNESCO para projetos escolares e políticas educacionais. **Cadernos UNESCO Brasil**, Brasília. 2001.

GOMES, Marcus Vinicius; SERRA, Ênio. Por que falar sobre Geografia da Educação? **Giramundo**. v. 6, n. 12. Rio de Janeiro, 2019.

GONÇALVES, Gustavo Bruno Bicalho. **Programa Escola Ativa**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2009.

GREGORY, Derek. **The Dictionary of Human Geography**. 5. ed. Singapore, 2009.

GRIN, Eduardo José. Regime de Bem-estar Social no Brasil: Três Períodos Históricos, Três Diferenças em Relação ao Modelo Europeu Social-democrata. **Cadernos Gestão Pública e Cidadania**, v. 18, n. 63, jul./dez. São Paulo, 2013.

HATO, Júlio Takahiro. **Geografia da Educação**. Dissertação (mestrado em Geografia Humana), USP, 2010.

HILL, A. David. Geography and Education: North America. **Progress in Human Geography**. Eduard Arnold. Boulder, 1992.

_____. The Implementation of Standards-Based Geography Education in the United States. **The SNU Journal of Education Research**. Seoul, 1994.

HOLLOWAY, Sarah L et al. Geographies of education and the significance of children, youth and families. **Progress in Human Geography**. Loughborough, 2010.

HONES, G. H.; RYBA, Raymond H. Why not a geography of education? **The Journal of Geography**, n. 71, p. 135-139, Ohio, 1972.

HONES, G. H. **Spatial models in the geography of education**. tese (Doutorado em Educação). Universidade de Bath, Bath, 1973

HUDSON, Kirsty; TAYLOR, Chris; HENLEY, Andrew. **Trends in the management of registered sexual offenders across England and Wales: a geographical approach to the study of sexual offending**. London, 2014.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). **Geografia da Educação Brasileira**. Brasília, 2002.

IV CONFERÊNCIA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO. Carta de Goiânia. 2018. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov.dez. Goiânia, 2018.

JOLY, Fernand. **A Cartografia**. Trad. Tânia Pellegrini. 6 ed. Campinas, SP, 2004.

KERRIGAN, Steven M. **Consolidation and Reorganization of Schools and School Districts in the US from 1993 to 2012: an examination of the influence of State Policies and Laws on Educational Restructuring**. Thesis (Doctorate in Education). New Brunswick, 2019.

KLAF, Suzanna; KWAN, Mei-Po. The Neoliberal Straitjacket and Public Education in the United States: Understanding Contemporary Education Reform and its Urban Implications. **Urban Geography**, n 31, issue 2, pp. 194–210. Hong Kong, 2010. Disponível em: <<https://doi.org/10.2747/0272-3638.31.2.194>> Acesso: 01 jul. 2022.

KUČEROVÁ, Silvie R.; KUČERA, Zdeněk; CHROMÝ, Pavel. **An Elementary School in networks: contribution to Geography of Education**. Prague, 2010.

KUČEROVÁ, Silvie R. Special Issue: Geography of Education. **Journal of Pedagogy**. Usti nad Labem, 2010.

KUČEROVÁ, Silvie R. HOLLOWAY, Sarah L.; JAHNKE, Holger. The institutionalization of the geography of education: An international perspective. **Journal of Pedagogy**. Usti nad Labem, 2020.

KULESZA, W. A. Para uma geografia da educação. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (Orgs.). **Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão**. João Pessoa, 2013.

LAIBIDAL, Vera Lúcia Bortoletto; PRYJMA, Marielda Ferreira. Evasão escolar na EJA. In: Desafios da Escola Pública Paranaense, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_utfpr_ped_artigo_vera_lucia_bortoletto_laibida.pdf> Acesso: 08 jul. 2022.

LIAO, Yu-Hsiu; KUNG, Wei-Chieh; CHEN, Hsueh-Chih. **Testing the effectiveness of creative map mnemonic strategies in a geography class**. *Instructional Science*, 47(5), 589–608. Disponível em: <<https://doi.org/10.1007/s11251-019-09494-1>> Acesso: 01 jul. 2022.

MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan.dez. Brasília, 2008.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; SHIGUNOV NETO, Alexandre. A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino. **Educação e Pesquisa**, v.32, n.3, p. 465-476, set. dez. São Paulo, 2006.

MACRINE, Sheila L. Pedagogies of Neoliberalism. Chapter 26 (pp. 294-305). In: SPRINGER, Simon; KEAN, Birch; MACLEAVY, Julie. **The handbook of Neoliberalism**. New Bedford, 2016.

MAIA, Antonia Lucy Lima. **Educação de Jovens e Adultos: Políticas Públicas no município de Pinhais (2009-2012)**. Dissertação (Mestrado em Educação). UFPR. Curitiba, 2013.

MAIA, Doralice Sátyro. **Habitação popular e o processo de periferização e de fragmentação urbana: uma análise sobre as cidades de João Pessoa – PB e Campina Grande – PB, Brasil**. In: *Revista Geosul*, 28, 58, 2014, p. 89 – 114. (25 p.) Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/30429>. Acesso: 14 jul. 21.
MARINI, Everaldo. **Nucleação de comunidades escolares tradicionais no município de Nova Petrópolis: perspectivas interculturais no processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário La Salle – Unilasalle, Canoas, 2010.

MAUDE, Alaric. What Does Geography Contribute to the Education of Young Australians? **Geographical Education**. Vol. 23, Adelaide, 2010.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

MAURÍCIO. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 43-63, maio-ago. 2020.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Ver. Ed. Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, maio-ago. Uberlândia, 2020.

MCCREARY, Tyler; BASU, Ranu; GODLEWSKA, Anne. Critical Geographies of Education: Introduction to the Special Issue. **The Canadian Geographer / Le Geographe canadien**, 2013. Disponível em: <https://www.academia.edu/5074674/Critical_Geographies_of_Education_Introduction_to_the_Special_Issue> Acesso: 30 jun. 2022.

MIRANDA, Livia Izabel; MEDEIROS, Caroline; SILVA, Emizael Marcus de. Regiões Metropolitanas na Paraíba: institucionalidades distantes das funções públicas de interesse comum. **Encontro Nacional da Rede Observatório das Metrôpoles**. Natal, 2017.

MOACYR, Primitivo. A Instrução e o Imperio. (Subsídios para a História da Educação no Brasil): 1823 – 1853. **Edições da Companhia Editora Nacional**. São Paulo, 1936.

MORAES, Márcia Azanha Ferraz Dias de. Indicadores do Mercado de Trabalho do Sistema Agroindustrial da Cana-de-Açúcar do Brasil no Período 1992-2005. **Estudos Econômicos**. São Paulo. v. 37, nº 4, p. 875-902, out. dez. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ee/a/gfGNyryLSGJ5rFWQ6Syvypc/abstract/?lang=pt>> Acesso: 03 jul. 2022.

MPPB. **Ministério Público da Paraíba**. MP consegue na Justiça a anulação do fechamento de escolas rurais de Sumé, 08 de abril de 2020. Disponível em: <https://www.mppb.mp.br/index.php/37-noticias/educacao/22182-mp-consegue-na-justica-a-anulacao-do-fechamento-de-escolas-rurais-de-sume>. Acesso: 02 jul. 23.

MPPI. **Ministério Público do Estado do Piauí**. Ministério Público ingressa com ação para reabrir escola na zona rural de Nazária. 2020. Disponível em: <https://www.mppi.mp.br/internet/2015/08/ministerio-publico-ingressa-com-acao-para-reabrir-escola-na-zona-rural-de-nazaria/>. Acesso: 25 fev. 23.

PMSBC. Prefeitura Municipal de São Bernardo do Campo – SP. **Resolução Secretaria de Educação**, nº7/2017: transporte escolar. Disponível em: https://educacao.saobernardo.sp.gov.br/images/editais_resolucoes/resolucoes/2017/Resolucao_SE_n_07-2017_-_Transporte_escolar.pdf. Acesso: 25 fev. 23.

NAVROSKI, Eliane Pires. 2011. Hegemonia, conquistas e retrocessos no processo da LDB/9.394/96. **X Congresso Nacional de Educação. I Seminário Internacional de representações sociais, subjetividade e educação**. PUC Paraná. Curitiba, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice. A Sociologia da educação do final dos anos 60/ início dos anos 70: o nascimento do paradigma da reprodução. **Em Aberto**. Ano 9. N. 46. abr. jun. Brasília, 1990

NOGUEIRA, Octaciano. Constituição de 1824. **Coleção Constituições brasileiras**. V. 1, 3. Ed. Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas. Brasília – DF, 2012.

OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. 1998. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: tramitação legislativa e aspectos principais. **Nuances Revista do curso de Pedagogia**. Vol. IV, set. Presidente Prudente, 1998

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O Direito à Educação. In OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa Maria de Freitas (Orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. Xamã. São Paulo. 2001.

PANI, Barbara et al. Critical geographies of education: an introduction. **Geographical Research**. Vol. 55, Issue 1, February, pages 13–17, 2017.

PASTORIO, Eduardo. **Nucleação das Escolas do Campo: o caso do município de São Gabriel/RS**. Dissertação (mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria, 2015.

PAVANI, Greti Aparecida; ANDREIS, Adriana Maria Andreis. O processo de nucleação e fechamento de escolas no campo e a luta dos movimentos sociais pela Educação do Campo. **VIII Simpósio Internacional de Geografia Agrária e IX Simpósio Nacional de Geografia Agrária**. Curitiba, 2017.

PEDRALLI, Rosângela; CERUTTI-RIZZATTI, Mary Elizabeth. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos**: problematizando o fenômeno com enfoque na cultura escrita. RBLA, Belo Horizonte, v. 13, n. 3, p. 771-788, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982013005000019>. Acesso: 04 abr. 2023

PEREIRA, Ana Maria Franco; ALMEIDA, Maria Zeneide C. Magalhães de; RABELO, Fernanda Moreira Silva. Processo de nucleação da EMREF Idronilo Guimarães no município de Rio Verde – GO: cenários históricos e recentes. In: FALEIRO, Wender; CARDOSO, Elissandra Carneiro de Freitas; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. **Nucleação ou exclusão escolar?** Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo. Goiânia, 2020.

PEREIRA, Maria de Fátima Rodrigues; CALISTO, Simeri de Fátima Ribas. O PNE 2014-2024 – Universalização da Educação-Implicações para as Políticas das Escolas do Campo no Município de Araucária/PR. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, número Especial, p.133-150. Curitiba, 2016.

PERGHER, Calinca Jordania. **Programa caminhos da escola**: impactos da assistência financeira do MEC, através do PAR, em municípios de Alagoas. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/schedConf/presentations>. Acesso: 07 abr. 23.

_____. **Política de transporte rural no Rio Grande do Sul**: Configuração de competências e de Relações (inter)governamentais na oferta e no financiamento. tese (Doutorado em Educação). UFRGS. Porto Alegre, 2014.

PESSOA, Rodrigo Bezerra. **Professores de geografia em início de carreira**: olhares sobre a formação acadêmica e o exercício profissional. Tese (Doutorado em Geografia). UFPB, João Pessoa, 2017.

PINHEIRO, Maria Francisca Sales Pinheiro. **O público e o privado na educação brasileira**: um conflito na Constituinte (1987-1988). tese (Doutorado em Sociologia). UNB. Brasília, 1991.

PINO, Ivany Rodrigues et al. 2018. Educação e Constituinte: Carta de Goiânia Revisada. **Educ. Soc.** V. 39, nº. 145, p.811-816, out.-dez. Campinas, 2018

PIRES, Daniela de Oliveira; PERONI, Vera Maria Vidal. História da educação brasileira sob o enfoque da relação público-privada: limites e possibilidades para a sua democratização. **Revista Contrapontos Eletrônica**, vol. 19, nº 2. jan. dez. Itajaí, 2019.

PHILBRICK, A. K. **The Geography of Education in the Winnetka and Bridgeport Communities of Metropolitan Chicago**. Research Paper 8, University of Chicago. 1949.

PNUD, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento no Brasil: **O que é IDH**. Organização das Nações Unidas. 2017. Disponível em: <http://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/conceitos/o-que-e-o-idh.html> Acesso em: 26 ago 2017.

POCHMANN, Marcio; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. Escolarização de Jovens e Igualdade no Exercício do Direito à Educação no Brasil. **Educ. Soc.**, v. 37, nº. 137, p.1241-1267, out.-dez. Campinas, 2016

POWER, Sally; TAYLOR, Christopher. Not in the classroom, but still on the register: Hidden forms of school exclusion. **International Journal of Inclusive Education**. 2018. Disponível em: <<https://excludedlives.education.ox.ac.uk/wp-content/uploads/2021/02/Not-in-the-Classroom.pdf>> Acesso: 01 jul. 2022.

PMBJL. Prefeitura Municipal de Bom Jesus da Lapa. **Decreto nº 026, de 15 de fevereiro de 2018**. Bom Jesus da Lapa, 2020.

PMS. Prefeitura Municipal de Sumé. Estado da Paraíba. **Prefeitura de Sumé esclarece informações distorcidas a respeito de fechamento de escolas**. Sumé, 21 fev. 2018. Disponível em: <<https://www.sume.pb.gov.br/2018/02/prefeitura-de-sume-esclarece-informacoes-distorcidas-a-respeito-de-fechamento-de-escolas/>> Acesso: 03 jul. 2022.

QUINTÃO, Altemar de Figueirêdo Bustorff. **A Geografia na Educação de Jovens e Adultos trabalhadores em Mamanguape**: percurso histórico e práticas atuais. Dissertação. (mestrado em Geografia), UFPB, 2011.

RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga (Organizadoras). **Direito à educação e direitos na educação**: em perspectiva interdisciplinar. Cátedra UNESCO de Direito à Educação da Universidade de São Paulo (USP). São Paulo, 2018.

RAWSTRON, Eric M. Geography as an institution. In: UNESCO. The uses of geography. **International social Science jornal**. vol. XXVII, n. 2. Paris, 1975.

REGUERA, Emílio; SERRA, Ênio. **A Geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro**: breves reflexões. Disponível em: <<http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal16/Ensenanzadelageografia/Evaluaciondeprogramasdeestudio/01.pdf>> Acesso: 02 jul. 2022.

REICHENBACH, Vanessa. **Fechamento de escolas do campo Paraná**: Violação do direito à Educação. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2019.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Editora Atlas, 1999

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da Educação Brasileira**: a organização escolar. 12 ed. Cortez. São Paulo, 1992.

ROCHA, Carlos Antônio. **Movimento de Reordenamento das Escolas Rurais no município de Bela Vista de Goiás**. Goiânia, 2018.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva et al. **Nucleação de Escolas no Campo**. Revista Educação & Realidade. Porto Alegre, 2017.

ROSA, Roberto. Análise espacial em geografia. **Revista da ANPEGE**, v. 7, n. 1, número especial, p. 275-289, out. 2011.

RYBA, R. H. The geography of education - a neglected field? University of Manchester, **School of Education Gazette**, n. 12, p. 21-33, Manchester, 1968.

SÁ, Mara Franco de. **Concepções em disputa sobre Educação Profissional no contexto da redemocratização brasileira**. tese (Doutorado em Educação) UFGO. Goiânia, 2016.

SANTOS, Ênio José Serra dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores**. tese (Doutorado em Educação). UFF, Niterói, 2018.

SANTANA, Verônica de Souza. **Estratégias para permanência** – percepções dos jovens e adultos sobre abandono no processo de escolarização na rede municipal de educação de Salvador. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2011.

SANTOS, Ênio José Serra dos. **Educação Geográfica de Jovens e Adultos Trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares**. 2008. 353f. tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

SANTOS, Leonardo; COCA, Estevan. Territórios Camponeses e o Fechamento das Escolas do Campo: uma análise sobre a escola popular Eduardo Galeano, em Campo do Meio – MG. **Revista Geografia** (Londrina) v. 31. n. 1. pp. 297 – 317, janeiro 2022.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. A constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como motrizes estruturantes do campo político brasileiro: analisando o campo do poder e a refração política no âmbito da gestão democrática. **Periferia: educação, cultura e comunicação**. V.6 n.2 jul-dez. Duque de Caxias, 2014

SAVIANI, Demerval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Autores Associados. 4 ed. Campinas, 2013.

SEEC/INEP/MEC. **Geografia da educação brasileira**. Brasília: INEP, 2000.

SERRA, Ênio e REGUERA, Emílio. **A Geografia da Educação de Jovens e Adultos na cidade do Rio de Janeiro: Breves Reflexões**. EGAL, 2017.

SERRADO JÚNIOR, Jehu Vieira; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboghini. O neoliberalismo e suas influências na educação brasileira: a ênfase na lei no 9 394/96. REP - **Revista Espaço Pedagógico**, v. 14, n. 2, p. 126-136, jul./dez. Passo Fundo, 2007.

SERRAO, Luiz Felipe Soares. **Exames para certificação de conclusão de escolaridade: os casos do Encceja e do Enem**. Dissertação (Mestrado em Educação). USP. São Paulo, 2014

SOUZA, Kellcia Rezende; KERBAUNY, Maria Teresa Miceli. Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. **Educação e Filosofia**, v. 31, n. 61, p. 21-44, jan./abr. Uberlândia, 2017.

SPRINGER, Simon. **Neoliberalism and Geography: Expansions, Variegations, Formations**. Journal Compilation. Blackwell Publishing Ltd. Singapore, 2010.

_____. **The Discourse of Neoliberalism: An Anatomy of a Powerful Idea**. Published by Rowman & Littlefield International, Ltd. London, 2016.

SWANSON, Richard; MOSIER, Nancy. **Adult Education in America**. Trainig. Minneapolis, 1983.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, n. 38, p. 49-59, jun. Campinas, 2010.

TAYLOR, Christopher. Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. **American Journal of Education**, Volume 115, Number 4 August, 2009.

_____. Towards a geography of education. **Oxford Review of Education**. Vol. 35, No. 5, October, p. 651–669. United Kingdom, 2009,

TAYLOR, Chris; REES, Gareth; DAVIES, Rhys. Devolution and geographies of education: the use of the Millennium Cohort Study for ‘home international’ comparisons across the UK. **Comparative Education** 49:3, pages 290-316, Londres, 2013.

TEIXEIRA, Maria Cristina. 2008. Direito à Educação nas Constituições Brasileiras. **Revista da Faculdade de Direito**. Universidade Metodista de São Paulo. São Paulo, 2008. Disponível em: < <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/RFD/article/view/464/460> > Acesso: 08 jul. 2022.

TEIXEIRA, Michelle Freitas; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Neoliberalismo e educação: novos conceitos e estratégias de disciplinamento e suas influências para a formação de educadores. **Revista Educação e Emancipação**, v.5, n.2, jul/dez. São Luís, 2012.

TOLEDO, Claudia Mansani Queda de. CARVALHO, Danielle Domingues de. A História da Educação no Constitucionalismo Brasileiro: da Colônia ao golpe militar de 1964. **Revista do Ministério Público de São Paulo**. São Paulo, 2017.

UNESCO. **Recommendation on the development of adult education**. Nairobi, 1976

VENTURA, Jaqueline Pereira. **Educação de Jovens e Adultos ou Educação da classe trabalhadora?** Concepções em disputa na contemporaneidade brasileira. Tese (doutorado em Educação). UFF. Niterói, 2008.

_____; BOMFIM, Maria Inês. Formação de professores e Educação de Jovens e Adultos: o formal e o real nas licenciaturas. **Educação em Revista**. v.3. n.02, abr.-jun. Belo Horizonte, 2015

VIEIRA, Josimar Aparecido; VIEIRA, Marilandi Maria Mascarello. O agrupamento das escolas do campo: nucleação e a melhoria da qualidade do ensino. **EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 4, n° 9, p. 129 a 143, set/dez, 2017.

VIEIRA, Maria Leliana; SANTOS, Maria Vanuzia Soares dos; JESUS, Sandra Santos de. O Processo de nucleação das escolas do campo no município de Poço Redondo/SE. **VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**. São Cristóvão – SE, 2012.

XIMENES-ROCHA, Solange Helena; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. A organização do espaço e do tempo escolar em classes multisseriadas: na contramão da legislação. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 50 (especial), p. 90-98, mai. 2013. Disponível em <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640296/7855>> Acesso: 03 jul. 2022.

XUAN, Xiaowei; DUAN, Yushan; SUN, Yue. Primary Geography Education in China: Past, Current and Future. **Review of International Geographical Education Online ©RIGEO Volume 5, Number 2, Summer 2015**. Disponível em: <<https://rigeo.org/wp-content/uploads/2021/05/Primary-Geography-RIGEO-V5-N2-1.pdf>> Acesso: 02 jul. 2022.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. trad. Daniel Grassi - 2.ed. – Bookman, Porto Alegre, 2001.

WILLADINO, Gildo. **Atlas da educação no Brasil**. Ministério da Educação e Cultura, Fundação de Assistência ao Estudante, 1985.

APÊNDICES

Apêndice A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
CENTRO DE CIÊNCIAS EXATAS E DA NATUREZA
DEPARTAMENTO DE GEOCIÊNCIAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA – PPGG
CURSO DE DOUTORADO EM GEOGRAFIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**Nucleação escolar e Reorganização espacial da Educação de Jovens e Adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da Geografia da Educação**”, coordenada por **Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão**. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as consequências do processo de nucleação escolar em turmas de EJA nesses dois municípios paraibanos, sendo um estudo no campo da Geografia da Educação. Caso você aceite participar, você precisará responder apenas um questionário, contendo 19 perguntas, gastando cerca de 15 minutos, pois a maioria das questões são objetivas.

RISCOS E BENEFÍCOS

Com sua participação nesta pesquisa, você estará exposto a riscos: ela poderá fazer lembrar alguns momentos angustiantes que você viveu ao tentar chegar à escola à noite para estudar, tendo feito com que acabasse abandonando a escola. Espera-se que, nessa situação constrangedora, você se sinta à vontade para expressar ao pesquisador, que poderá adiar ou cancelar a participação, caso se sinta mais confortável. Espera-se também que quaisquer outras formas de incômodo possam ser solucionadas, permitindo que você se sinta mais seguro(a) para prosseguir nas respostas ao questionário. Os benefícios desta pesquisa de dão tanto a nível individual quanto coletivo, pois esta pesquisa visa à promoção de políticas públicas que valorizem as pessoas em situação de vulnerabilidade, em especial àquelas pessoas que querem estudar, visto que é um direito assegurado na Constituição Federal de 1988. Assim, o participante poderá responder e refletir sobre as dificuldades, passando a tomar consciência de como a universidade pública pode contribuir como essa discussão que envolve a situação em que cada pessoa participante desta pesquisa se enquadra.

SIGILO, ANONIMATO E PRIVACIDADE

O material e informações obtidas podem ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos, sem sua identificação. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição individualizada dos dados da pesquisa. Sua participação é voluntária e você terá a liberdade de se recusar a responder quaisquer questões que lhe ocasionem constrangimento de alguma natureza.

AUTONOMIA

Você também poderá desistir da pesquisa a qualquer momento, sem que a recusa ou a desistência lhe acarrete qualquer prejuízo. É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, e garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Se com a sua participação na pesquisa for detectado que você apresenta

alguma condição que precise de tratamento, você receberá orientação da equipe de pesquisa, de forma a receber um atendimento especializado. Você também poderá entrar em contato com os pesquisadores, em qualquer etapa da pesquisa, por e-mail ou telefone, a partir dos contatos dos pesquisadores que constam no final do documento.

DEVOLUTIVA DOS RESULTADOS

Os resultados da pesquisa poderão ser solicitados a partir de 01 de setembro de 2023, sendo que a devolutiva será realizada pessoalmente.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Lembramos que sua participação é voluntária, o que significa que você não poderá ser pago, de nenhuma maneira, por participar desta pesquisa. De igual forma, a participação na pesquisa não implica em gastos a você. No entanto, caso você tenha alguma despesa decorrente da sua participação, tais como transporte, alimentação, entre outros, você será ressarcido do valor gasto (descrever as formas de ressarcimento, caso sejam previstos). Se ocorrer algum dano decorrente da sua participação na pesquisa, você será indenizado, conforme determina a lei.

Após ser esclarecido sobre as informações da pesquisa, no caso de aceitar fazer parte do estudo, assine o consentimento de participação em todas as páginas e no campo previsto para o seu nome, que é impresso em duas vias, sendo que uma via ficará em posse do pesquisador responsável e a outra via com você.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____ concordo em participar, voluntariamente da pesquisa intitulada “Nucleação escolar e reorganização espacial da Educação de Jovens e Adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da Geografia da Educação”, conforme informações contidas neste TCLE.

Local e data: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável: Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão

E-mail para contato: altemar_bustorff@hotmail.com

Telefone para contato: 83 99104-5858

Assinatura do pesquisador responsável: _____

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre se pautando pelas Resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde (CNS). O CEP tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Contato do pesquisador responsável ou com o Comitê de Ética do Centro de Ciências Médicas. Endereço: Centro de Ciências Médicas, 3º andar, Sala 14, Campus I - Cidade Universitária - Bairro Castelo Branco CEP: 58059-900 - João Pessoa-PB

Telefone: (083) 3216-7308

E-mail: comitedeetica@ccm.ufpb.br

Apêndice B: Questionário

Universidade Federal da Paraíba
Centro de Ciências Exatas e da Natureza – CCEN
Departamento de Geociências
Programa de Pós-Graduação em Geografia
Doutorando: Altamar de Figueirêdo Bustorff Quintão

Pesquisa:

Nucleação escolar e Reorganização espacial da Educação de Jovens e Adultos em Mamanguape/PB e Cuité de Mamanguape/PB: um estudo no campo da Geografia da Educação.

QUESTIONÁRIO nº _____

Mamanguape

Escola: Ana Cavalcante (); Clea Bezerra (); Iracema Soares ()

Cuité de Mamanguape

Escola: Luiz Joaquim ()

Orientação: Depois que escrever seu nome e o endereço, para cada uma das perguntas seguintes só precisa ser marcada uma resposta. Mas, se for necessário, poderá marcar mais de uma resposta, desde que correspondam às suas condições como estudante da EJA, no período de 2015 a 2019.

IDENTIFICAÇÃO: VOCÊ ENQUANTO ESTUDANTE

- 1 – Qual o seu nome? _____
- 2 – Em qual endereço você morava no período de 2015 a 2019, quando teve que abandonar a escola? _____
- 3 – Em qual dos anos acima você deixou a escola que frequentava? _____
- 4 – Na época que deixou de frequentar a escola, qual era a série que você cursava? _____
- 5 – Você trabalhava na época em que precisou deixar a escola?
 - a) Sim, cuidando da casa, ou dos filhos, ou de algum parente em casa ()
 - b) Em alguma empresa ou autônomo para ajudar nas despesas da casa ()
 - c) Não ()
- 6 – Qual é sua faixa etária atual?
 - a) 18 a 20 anos ()
 - b) 21 a 30 anos ()
 - c) Mais de 30 anos ()
- 7 – Você estudou até que nível?
 - a) Até hoje não concluí o Ensino Fundamental ()
 - b) Concluí o Ensino Fundamental e parei ()
 - c) Estou no Ensino Médio ()
 - d) Concluí o Ensino Médio e parei ()

e) Estou fazendo faculdade ()

8 – Quando você estudou na EJA sua comunidade, como você chegava na escola?

- a) A pé ()
- b) Com transporte próprio ou de um familiar ()
- c) Com transporte escolar ()
- d) Com transporte de amigos ()

9 – Você gastava quanto tempo, aproximadamente, para chegar até a escola na sua comunidade?

- a) Até 5 minutos ()
- b) Entre 5 e 10 minutos ()
- c) Entre 15 e 30 minutos ()
- d) Mais de 30 minutos ()

10 – Na época em que você estudava na sua comunidade, havia algum problema que dificultava sua permanência na escola?

- a) Sim, o horário que gastava para ir, frequentar e voltar da escola ()
- b) Sim, o medo da violência no caminho para a escola ()
- c) Sim, dificuldade para chegar na escola, devido às condições das estradas ()
- d) Não, essas dificuldades acima não dificultavam minha permanência na escola ()

NA ESCOLA NUCLEADA: EM RELAÇÃO AOS HORÁRIOS

11 – Quanto tempo, aproximadamente, você gastava para chegar até a escola nucleada?

- a) Até 5 minutos ()
- b) Entre 5 e 10 minutos ()
- c) Entre 15 e 30 minutos ()
- d) Entre 30 minutos e 1 hora ()
- e) Uma hora ou mais ()

12 – Você gostava quando fazia o percurso de ida e volta no transporte escolar para a escola nucleada?

- a) Sim, eu gostava um pouco ()
- b) Sim, eu gostava bastante ()
- c) Não, isso me desmotivou um pouco ()
- d) Não, isso me desmotivava bastante ()

13 – Você considera que o tempo gasto para ir, frequentar e voltar da escola nucleada foi um forte motivo para deixar a escola?

- a) Sim ()
- b) Não ()

ESCOLA NUCLEADA: MEDO DA VIOLÊNCIA

14 – Em relação à preocupação com a violência, alguma das situações abaixo, na escola nucleada, pode ter contribuído para você deixar a escola?

- a) Sim, eu me preocupei com o perigo de assalto na parada do ônibus ()
- b) Sim, eu temia algum tipo de abuso ()
- c) Não; porém, foi orientado(a) a deixar de estudar por um(a) parente ()
- d) Não, nenhuma das situações acima ()

15 – Você acha que o medo da violência foi um obstáculo aos seus estudos na escola nucleada, tendo levado você a abandoná-la?

- a) Sim ()
- b) Não ()

ESCOLA NUCLEADA: ESTRADAS E TRANSPORTES

16 – Sobre o deslocamento para a escola nucleada:

- a) Havia transporte escolar, e eu dependia dele pra ir e voltar ()
- b) Havia transporte escolar, mas preferia ir no meu próprio transporte, ou até de carona ()
- c) Não havia transporte escolar, mas eu ia de carona, sempre que possível ()
- d) Não havia transporte escolar, mas eu ia no meu próprio transporte sempre que podia ()

17 – Se havia transporte escolar para os estudantes irem e voltarem da escola nucleada, você achava adequado?

- a) Sim, eu considerava totalmente adequado ()
- b) Sim, eu achava o transporte razoável ()
- c) Não, pois achava que não oferecia o mínimo de segurança ()
- d) Não, pois além do motorista não havia um supervisor no ônibus ()

18 – Sobre as estradas que levam às escolas nucleadas:

- a) Estavam sempre bem conservadas ()
- b) Eram difíceis de transitar durante todo o ano ()
- c) Eram difíceis de transitar em algumas épocas do ano, como no período das chuvas ()

19 – Você diria que o transporte escolar que era oferecido, para você ir até sua escola nucleada, e as estradas, por onde esse transporte passava, contribuíram para você abandonar a escola?

- a) Sim, tanto em relação ao transporte, quanto em relação às estradas ()
- b) Sim, apenas em relação ao transporte ()
- c) Sim, apenas em relação às estradas ()
- d) Não. Esses fatores não contribuíram em nada para eu ter abandonado a escola ()

Fim da pesquisa

Muito obrigado por ter participado deste questionário!
Certamente ele contribuirá com o desenvolvimento de pesquisas na área da Educação de Jovens e Adultos.
Altemar de Figueirêdo Bustorff Quintão

ANEXOS

Anexo A: Lei Complementar nº 116, de 21 de janeiro de 2013 – autoria: Deputada Léa Toscano

Institui a Região Metropolitana do Vale do Mamanguape com sede na cidade de Mamanguape e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DO ESTADO DA PARAÍBA

Faz saber que a Assembleia Legislativa decreta, e eu, em razão da sanção tácita, nos termos do § 3º c/c o § 7º do art. 65, da Constituição Estadual, Promulgo a seguinte Lei Complementar:

Art. 1º Fica instituída a Região Metropolitana do Vale do Mamanguape, com sede na Cidade de Mamanguape, integrada pelos municípios de Baía da Traição, Marcação, Mataraca, Cuité de Mamanguape, Curral de Cima, Pedro Regis, Jacaraú e Itapororoca.

Parágrafo único. Os municípios de que trata o caput deste artigo, através de seus dirigentes deverão no prazo máximo de 90 (noventa) dias, comunicarem ao Poder Executivo Estadual a sua concordância em participar da Região Metropolitana, sob pena de exclusão.

Art. 2º A Região Metropolitana do Vale do Mamanguape, criada na forma do artigo primeiro desta Lei, será administrada por um Conselho Administrativo, composto pelo Governador do Estado, que o presidirá, pelo Prefeito de cada Município e, um membro de reconhecida capacidade técnica e administrativa, designado pelo Governador do Estado, e pertencente aos quadros dos servidores efetivos do Estado.

§ 1º O Vice-Governador substituirá o Governador, em seus impedimentos, devendo o Secretário de Estado de Planejamento presidir o Conselho Administrativo, nos impedimentos do Governador e Vice-Governador.

§ 2º Os Secretários de Estado da Secretaria de Planejamento, Secretaria de Educação, Cultura e Secretaria de Saúde, terão o apoio técnico-administrativo da SUPLAN no que couber, executando as decisões do Conselho.

§ 3º As despesas com a manutenção do Conselho Administrativo deverão constar em dotações próprias no orçamento de cada município participante da região metropolitana.

Art. 3º Compete ao Conselho Administrativo da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape:

I - estabelecer política e diretrizes de desenvolvimento;

II - elaborar Plano de Desenvolvimento Integrado da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape;

III - estimular a ação integrada dos agentes públicos envolvida na execução das funções públicas que envolvam interesses comuns, sobretudo no campo da educação, cultura e saúde;

IV - convocar audiências públicas, a cada 6 (seis) meses, para expor suas deliberações referentes aos estudos e planos em desenvolvimento, como também prestar contas relativas à utilização dos recursos públicos aplicados;

V - elaborar seu regimento interno;

VI - deliberar com a presença da maioria absoluta dos seus integrantes, havendo empate, o Presidente terá direito a voto, para efeito de desempate.

Art. 4º A fiscalização de obras e serviços, bem como das demais ações em consequência dessa Lei, será ampla e executada por órgãos e instituições públicas, garantido-se as entidades não-governamentais e população em geral dela participar.

Art. 5º Todos os projetos, programas e estudos de interesse coletivo na Região Metropolitana, antes da sua apreciação pelo Conselho Administrativo, deverão ter divulgação ampla, em todos os veículos de comunicação, de forma que atinja toda população beneficiada com antecedência mínima de 15 (quinze) dias.

Parágrafo único. É assegurado a todos, amplo acesso aos estudos da validade técnica, econômica, financeira e ambiental relativos a planos, programas, projetos e serviços de interesse coletivo, no âmbito da Região Metropolitana.

Art. 6º Os recursos financeiros do Estado e/ou derivados de convênios, acordos, ajustes, financiamentos e/ou empréstimos destinados ao desenvolvimento de ações de interesse da Região Metropolitana do Vale do Mamanguape serão aplicados através do Fundo de Desenvolvimento Estadual (FDE).

Art. 7º Esta Lei Complementar entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 8º Revogam-se as disposições em contrário.

Paço da Assembleia Legislativa do Estado da Paraíba, “**Casa de Eptácio Pessoa**”,

João Pessoa, 21 de janeiro de 2013.