



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

Faculdade de Educação

LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE CAMPINAS:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS EGRESSOS CONCLUINTES DA
EMEF PADRE LEÃO VALLERIE**

**CAMPINAS
2021**

LUCIANA VENDRAMEL DE OLIVEIRA

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE CAMPINAS:
UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS EGRESSOS CONCLUINTE DA
EMEF PADRE LEÃO VALLERIE**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas como parte dos requisitos exigidos para a obtenção do título de Mestra em Educação Escolar, na área de concentração Educação Escolar.

Orientadora: Professora Doutora SANDRA FERNANDES LEITE

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À
VERSÃO FINAL DE DISSERTAÇÃO
DEFENDIDA PELA
ALUNA LUCIANA VENDRAMEL DE
OLIVEIRA, E ORIENTADA PELA PROF^a.
DR^a. SANDRA FERNANDES LEITE

CAMPINAS
2021

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

OL4e Oliveira, Luciana Vendramel, 1981-
Educação de Jovens e Adultos na cidade de Campinas : um estudo de caso sobre os egressos concluintes da EMEF Padre Leão Vallerie / Luciana Vendramel de Oliveira. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientador: Sandra Fernandes Leite.
Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Egressos. 3. Educação - Campinas (SP). I. Leite, Sandra Fernandes, 1968-. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em outro idioma: Youth and Adult Education in the city of Campinas : a case study about graduating Student of EMEF Padre Leão Vallerie

Palavras-chave em inglês:

Youth and Adult Education

Graduates

Education - Campinas (SP)

Área de concentração: Educação Escolar

Titulação: Mestra em Educação Escolar

Banca examinadora:

Sandra Fernandes Leite [Orientador]

Daniela Gobbo Donadon

Maísa Faleiros da Cunha

Data de defesa: 03-05-2021

Programa de Pós-Graduação: Educação Escolar

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0000-0003-0798-9037>

- Currículo Lattes do autor: <http://lattes.cnpq.br/9649144046501414>

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE
CAMPINAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS EGRESSOS
CONCLUINTES DA EMEF PADRE LEÃO VALLERIE**

Autor: Luciana Vendramel de Oliveira

COMISSÃO JULGADORA:

Prof^ª. Dr^ª Sandra Fernandes Leite
Prof^ª. Dr^ª Daniela Gobbo Donadon
Prof^ª. Dr^ª Máisa Faleiros da Cunha

A Ata da Defesa com as respectivas assinaturas dos membros encontra-se no SIGA/Sistema de Fluxo de
Dissertação/Tese e na Secretaria do Programa da Unidade.

DEDICATÓRIA

Às escolas EE. Pref. Décio Prata e EEPG.
“de Floreal” (hoje chamada EM Silvania
Cristina Vendramel Belatti) que
contribuíram para minha formação como
ser humano;

À minha família que investiu amor,
tempo e recursos na minha educação;

Às mulheres da família Vendramel. Não
há nada no mundo mais forte que uma
mulher com o sobrenome Vendramel.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho Felipe por ser paciente com a minha ausência e ainda me fazer sentir a mãe mais amada do mundo.

Agradeço o incentivo e a ajuda que recebi do meu marido Hadriel Fernandes. Seu apoio foi fundamental para que esta pesquisa acontecesse.

Agradeço à minha orientadora Prof.^a Dr.^a Sandra Fernandes Leite por ter aceitado meu projeto. Acredito que ela reconheceu em mim o amor e o entusiasmo pela modalidade EJA e com paciência e carinho se colocou na empreitada de formar uma pesquisadora. Obrigada, Sandra, por me incentivar, me acolher e me tratar de forma tão humana.

À Prof.^a Dr.^a Daniele Gobbo Donadon e à Prof.^a Dr.^a Máisa Faleiros da Cunha, pela atenção e pelas importantes contribuições nos Exames de Qualificação e Defesa. Também à Prof.^a Dr.^a Sueli Palmen que, de suplente, se fez presente. Três mulheres que se fizeram muito importantes para esta pesquisa.

Agradeço aos professores e funcionários do Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp por acolherem as nossas dificuldades e por estarem sempre dispostos a ajudar.

À minha primeira família, meu pai Iris, minha mãe Vera, minha irmã Giani. Eles são o alicerce da minha vida, minhas raízes mais profundas, o porto seguro de onde não quero nunca me afastar.

À toda minha grande família materna e paterna, tias, tios, primas, primos, obrigada pela força, pela ajuda, pelo incentivo. Às minhas avós Olívia e Lúcia por serem exemplo femininos de força. Às minhas tias Juraci, Darci, Flora, Rose e Ana, as cinco tias professoras que me conduziram pelo caminho da educação como profissão, cada uma a seu modo, cada uma a seu tempo, me aconselharam, me protegeram e me ensinaram a responsabilidade de ter uma profissão tão importante.

À família paterna do meu filho, que durante o isolamento impelido pela COVID-19 cuidou para que eu tivesse paz e tempo para estudar.

À Riza Amaral Lemos, minha chefe, diretora do CEI Lúcia Bencardini Maselli e “irmã de orientadora”. Obrigada por tudo, Riza!

Agradeço ao Colégio Leviceu/Ranchinho do Sossego, que cuida do meu filho desde os 6 meses de vida. Considero que as confianças no trabalho dessa escola

possibilitaram meu crescimento profissional e a realização do mestrado. Ao cuidar do meu filho, cuidou também de mim. Obrigada de coração.

A EMEF Padre Leão Vallerie por me aceitar primeiro como professora, depois como orientadora pedagógica e agora como pesquisadora. Agradeço a toda a comunidade, a cada um dos profissionais, em especial ao diretor Marcos Augusto Bisinella dos Santos, ao vice-diretor Marcos Araújo Moura, às professoras Déborah Helena Mei Antunes e Marjory Alana Marcello, à psicóloga Soraya Teles e à funcionária Patrícia Sampaio. Muito obrigada, Leoninos!

Agradeço imensamente a Deus, por sempre me proteger e iluminar como uma filha querida, colocando em minha vida pessoas tão humanas que souberam me amar, me incentivar e cuidar de mim. Peço a Deus que me ilumine ainda mais daqui em diante para que meus estudos, meu trabalho e meu amor possam ser divididos e multiplicados por onde eu passar. Assim como São Francisco fez em sua oração, eu rogo: “Senhor, fazei de mim um instrumento de vossa paz (...). Onde houver tristeza, que eu leve a alegria. Onde houver trevas, que eu leve a luz. Ó Mestre, fazei que eu procure mais: consolar, que ser consolado; compreender, que ser compreendido; amar, que ser amado. Pois é dando que se recebe; é perdoando, que se é perdoado; é morrendo que se vive para a vida eterna.” Amém.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar junto a egressos como foi a experiência em cursar a modalidade EJA na EMEF Padre Leão Vallerie - Campinas/SP. Considerando que a proposta de trabalho da escola visa adequar-se às demandas formativas, às condições de vida e de trabalho de seu público, este estudo teve a finalidade de verificar se os objetivos apresentados no Projeto Pedagógico da escola estão sendo alcançados e se a conclusão do Ensino Fundamental II trouxe impactos para a vida pessoal, profissional e educacional desses egressos. Este estudo de caso apresenta abordagem quantitativa e qualitativa dos dados coletados junto a concluintes de EJA entre os anos de 2017 e 2019. A técnica utilizada foi aplicação de um questionário on-line que também serviu de base para uma entrevista semiestruturada realizada com uma parte dos participantes. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas sob o número: 20634919.0.0000.8142 no Certificado de Apresentação e Apreciação Ética – CAAE.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Campinas; Egressos.

ABSTRACT

This research aimed to investigate with the graduates how was the experience of studying the YAE modality at EMEF Padre Leão Vallerie - Campinas / SP. Seeing that the school's work proposal aims to adapt to the formation demands, the living and the working conditions of its public, this study had the goal to verify if the objectives presented in the school's Pedagogical Project are being reached and if the conclusion of Middle School had an impact on the personal, professional and educational lives of these graduates. This case study presents a quantitative and qualitative approach to the data collected from YAE graduates between the years 2017 and 2019. The technique used was the application of an online questionnaire that also served as the basis for a semi-structured interview conducted with a part of the participants. The research was approved by the Human Sciences Ethics Committee of the State University of Campinas under the number: 20634919.0.0000.8142 in the Certificate of Presentation and Ethical Appreciation - CAAE.

Keywords: Youth and Adult Education; Campinas; Graduates.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Analfabetismo na faixa 15 anos ou mais – 1940/2010.....	60
Figura 2: “Número de pessoas não alfabetizadas por faixa etária no município de Campinas-SP- CENSO/IBGE”	67
Figura 3: Cidade de Campinas: Divisão das regiões pertencentes a cada NAED.....	69
Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação e suas repartições.....	71
Figura 5: Divisão de Campinas por Regiões e Áreas Regionais (AR).....	75
Figura 6: Vazios urbanos da cidade de Campinas.....	76
Figura 7: Gráfico apresentado no documento Premissa e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico para exemplificar a urbanização na cidade de Campinas.....	77
Figura 8: Cordilheira da Pobreza e Cordilheira da Riqueza.....	79
Figura 9: Bairro Parque Valença.....	82
Figura 10: Demanda de alunos da EJA em Campinas-SP.....	82
Figura 11: Mapa dos distritos de Campinas-SP.....	84
Figura 12: Horário semanal da EMEF Pe. Leão Vallerie para EJA no primeiro semestre de 2019	95
Figura 13: Comparativo de promoção entre os alunos de 4 ^{os} Termos entre os anos de 2014 e 2019.....	109
Figura 14: Comparativo de matrículas, promoções e retenções em 4 ^{os} Termos entre os anos de 2017 e 2019 separando os alunos em sexo feminino e masculino.....	110
Figura 15: Indicação de Raça ou cor.....	113
Figura 16: Número de filhos.....	114
Figura 17: Idade em que os participantes começaram a trabalhar.....	115
Figura 18: Grau de instrução dos pais ou responsáveis.....	119
Figura 19: Relacionamento com os professores da escola.....	126
Figura 20: Percepção de qualidade na formação dos professores.....	127
Figura 21: Do que mais gostou ou sente falta na EMEF Pe. Leão Vallerie.....	128
Figura 22: Do que não gostou ou não sente falta na EMEF Pe. Leão Vallerie.....	129
Figura 23: Avaliação do ensino oferecido pela EMEF Padre Leão Vallerie.....	131
Figura 24: Verificação da hipótese inicial.....	145

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais.....	60
Quadro 2: Escolas e matrículas por distritos do município de Campinas em 2019.....	84
Quadro 3: Escolas e matrículas da EJA por distritos do município de Campinas em 2019.....	85
Quadro 4: Comparação entre escolas e matrículas da Educação Básica e da EJA.....	85
Quadro 5: Comparação entre os anos de 2018 e 2019 das escolas e das matrículas da EJA nos distritos de Campinas.....	86
Quadro 6: Comparação e evolução temporal das matrículas da Educação Básica e da EJA.....	87
Quadro 7: Lista das 63 escolas de Campinas organizadas em ordem decrescente da proporção de matrículas da EJA em relação ao total de matrículas da Educação Básica em 2019.....	87
Quadro 8: Lista das 4 primeiras escolas de Campinas organizadas em ordem decrescente do total absoluto de matrículas da EJA em 2019.....	89
Quadro 9: Principais informações presentes no PP 2019 da EMEF Padre Leão Vallerie sobre os projetos e ações oferecidos pela UE.....	91

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AI - Ato Institucional

AMATRA - Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho

APM - Associação de Pais e Mestres

AR - Áreas Regionais

Av. - Avenida

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BRT - *Bus Rapid Transit*

CAAE - Certificado de Apresentação e Apreciação Ética

CEAA - Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos

CEB - Câmara da Educação Básica

CEMEP - Centro Municipal de Educação Profissionalizante

CEPROCAMP - Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos”

CF - Constituição Federal

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

CNE - Conselho Nacional de Educação

CNEA - Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo

CNER - Campanha Nacional de Educação Rural

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CONDEPHAAT - Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo

CONFITEAS - Conferências Internacionais de Educação de Adultos

COTUCA - Colégio Técnico de Campinas

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CREAS - Centro de Referência Especializado de Assistência Social

DOE - Diário Oficial Estadual

ECOAR - Projeto Espaço de Convivência, Ação e Reflexão

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EJA I - Educação de Jovens e Adultos - Anos Iniciais

EJA II - Educação de Jovens e Adultos - Anos Finais

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

ENCCEJA - Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENDEC - Empresa Municipal de Desenvolvimento de Campinas

ENEJA - Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EM - Ensino Médio

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

GF - Grupo de Formação

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IMA - Informática de Municípios Associados

INEP - Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos

Km. - Quilômetros

LA - Liberdade Assistida

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LGBTI+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e outros gêneros

LOED - Laboratório de Observação e Estudos Descritivos

MCP - Movimento de Cultura Popular

MEB - Movimento de Educação de Base

MEC - Ministério da Educação

MOBRAL - Movimento Brasileiro de Alfabetização

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

ONGs - Organizações Não Governamentais

ONU - Organização das Nações Unidas

PAS - Programa Alfabetização Solidária

PBA - Programa Brasil Alfabetizado

PDF - Portable Document Format

Pe. - Padre

PEA - População Economicamente Ativa

PIB - Produto Interno Brutos

PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalho

PMC - Prefeitura Municipal de Campinas

PME - Plano Municipal de Educação

PNAC - Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PP - Projeto Pedagógico

Pq. - Parque

PROEJA- Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

PROERD - Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência

PROJOVEM - Programa Nacional de Inclusão do Jovem

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

PUCC - Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

RFE - Reunião de Família e Educadores

RMC - Região Metropolitana de Campinas

RPAI - Reunião Pedagógica de Avaliação Interna

SAID - Serviço de Assistência e Internação Domiciliar

SANASA - Sociedade de Abastecimento de Água e Saneamento

SECAD - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEEA - Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SME - Secretaria Municipal de Educação

SME/FUMEC- Secretaria Municipal de Educação (SME) e Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC)

SP- São Paulo

TDC - Trabalho Docente Coletivo

TV- Televisão

UE - Unidade Escolar

UNE - União Nacional dos Estudantes

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
Questão de Pesquisa.....	19
Objetivo Geral.....	19
Objetivos Específicos.....	19
Metodologia	20
Organização da Pesquisa.....	22
CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA E A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL NAS CONFINTEAS	23
1.1 – A Participação do Brasil nas Conferências Internacionais sobre s Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEAs	24
1.2 – A trajetória da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico	28
1.2.1 – Do Período Colonial à Proclamação da República	28
1.2.2 – Período Republicano (1889-1930)	30
1.2.3 – Governo Constitucional (1934-1937).....	32
1.2.4 – A educação de Adultos durante a Redemocratização do País (1945-1964)	33
1.2.5 – Paulo Freire e a Educação de Adultos: 40 horas de Angicos	36
1.2.6 – A Educação de Jovens e Adultos durante o Regime Militar (1964-1985):.	37
1.2.7 – A Educação de Jovens e Adultos no final do século XX e início do século XXI.....	40
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERCURSO HISTÓRICO DE CAMPINAS	50
2.1 – “Aulas Noturnas” na Loja Maçônica Independência.....	51
2.2 – O "Curso de Comercio Noturno" do Colégio Culto à Ciência	53
2.3 – Escola Ferreira Penteadado – a “Escola do Povo”	54
2.4 – Escola Corrêa de Mello.....	54
2.5 – A influência da industrialização na educação campineira	56
2.6 – Educação campineira no pós-guerra	58
2.7 – O MOBREAL como marco histórico da educação de adultos em Campinas	61
2.8 – FUMEC como marco na Educação para Jovens, Adultos e Idosos	62
2.9 – Final do século XX na EJA de Campinas	64
2.10 – Início do século XXI para EJA em Campinas	66
2.11 – A educação na potência econômica do Interior: Campinas	67
2.12 – O Plano Municipal de Educação de Campinas – SP	72

CAPÍTULO III – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA REGIÃO DO CAMPO GRANDE-CAMPINAS-SP	74
3.1 – Educação Básica e EJA em Campinas com base nos dados do Censo Escolar do INEP de 2019: Detalhamento da Escola EMEF Padre Leão Vallerie	83
3.1.1 – O município de Campinas/SP.....	83
3.1.2 – A EMEF Padre Leão Vallerie	86
3.2 – O retrato da EMEF Padre Leão Vallerie e o Projeto Pedagógico da Escola	89
3.2.1 – A caracterização da EJA presente no PP da UE.....	92
CAPÍTULO IV – O PERFIL DO EGRESSO DA MODALIDADE EJA DA EMEF PADRE LEÃO VALLERIE	100
4.1 – METODOLOGIA: procedimentos de coleta de dados	101
4.2 – Dados coletados no Sistema Integre sobre a EJA da EMEF Pe. Leão Vallerie.....	107
4.2.1 – Diferença entres concluintes do sexo feminino e masculino	110
4.3 – Caracterização dos egressos de EJA da EMEF Padre Leão Vallerie – 2017 a 2019	111
4.3.1 – Apresentação e análise: Parte I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS	112
4.3.2 – Parte II – DADOS SOCIOECONÔMICOS	114
4.3.3 – Parte III – ESCOLARIZAÇÃO	118
4.3.4 – Parte IV – EMEF PADRE LEÃO VALLERIE.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	148

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa é a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), cujos educandos possuem mais de 15 anos, não concluíram ou não tiveram acesso à escolarização básica na idade convencional e retomam os estudos por diversos motivos, seja a alfabetização, a continuidade aos estudos ou a busca por uma melhor qualificação profissional.

A pesquisa teve como ponto de partida a reflexão em torno do histórico da modalidade EJA no Brasil e as influências internacionais sobre as políticas educacionais. Para tanto, parte de um histórico da oferta de educação para adultos até chegar no contexto atual da modalidade EJA no município de Campinas/SP e, mais especificamente, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerie.

O início deste século vem sendo marcado por profundas mudanças na economia, provocadas pelos impactos científicos e tecnológicos no mundo. Vivemos mudanças que trazem consequências radicais para todos e esses impactos são até mais fortes quando falamos do público atendido pela modalidade EJA. São muitos os desafios: o direito à educação negado, as mudanças no mundo do trabalho, as novas exigências nos perfis ocupacionais, características que antes não eram demandadas e que hoje são relevantes quando pensamos no público da modalidade EJA, cujos objetivos atualmente precisam envolver desde a formação do cidadão consciente e a capacidade de entendimento do mundo do trabalho e das possibilidades de formação.

Com base nesse cenário e considerando que a proposta de trabalho da escola se propõe a adequar-se às necessidades e às condições de vida de seu público, a pesquisa buscou construir um perfil e investigar os impactos da conclusão do Ensino Fundamental II na vida pessoal, profissional e educacional dos alunos egressos da EMEF Padre Leão Vallerie.

A modalidade EJA pública, no município de Campinas, é dividida entre três entidades: a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC), responsável pelo Ensino Fundamental I – Anos Iniciais (alfabetização); a Secretaria Municipal de Educação (SME), responsável pelo Ensino Fundamental II – Anos Finais; e a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, responsável pelo Ensino Médio. O atendimento ao público que está em foco nesta pesquisa é o de EJA II, anos finais, oferecido pelas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs) vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SME).

Dentre as vinte e quatro EMEFs que oferecem EJA na cidade de Campinas, três delas encontram-se na região Noroeste do município, onde localiza-se o Distrito e Subprefeitura do

Campo Grande. Região populosa, marcada pela falta de estrutura e onde os índices de desigualdade, violência e vulnerabilidade social são considerados altos e que concentra grande parte das pessoas acima dos 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. O Plano Diretor Estratégico de Campinas (2017) traz como característica da região Noroeste o crescente adensamento populacional e a concentração de conjuntos habitacionais para pessoas de baixa renda.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerie é uma dessas três escolas da região Noroeste de Campinas que oferecem EJA. Está localizada no bairro Parque Valença I, nas proximidades do Terminal Campo Grande. A escola funciona em três períodos com doze turmas do Ensino Fundamental I no período da manhã, doze turmas do Ensino Fundamental II no período da tarde e no período noturno são utilizadas nove salas da escola, sendo oito ocupadas pela Educação de Jovens e Adultos dos Anos Finais e uma pela FUMEC – Anos Iniciais.

A escolha desta EMEF para ser o lócus da pesquisa deu-se pelo fato de que a pesquisadora atuou na escola como orientadora pedagógica por quatro anos e participou da construção do projeto de atendimento, surgindo daí a necessidade de averiguar junto aos ex-alunos se de fato as propostas de trabalho da escola surtiram mudanças em suas vidas e de que forma eles avaliam sua passagem pela modalidade EJA da escola.

A EMEF Padre Leão Vallerie propõe-se a oferecer ensino de qualidade por meio da adequação de sua proposta curricular, que visa oferecer a seus alunos uma formação condizente com a perspectiva de uma educação mais atenta às demandas e necessidades da modalidade EJA. Por isso, faz-se necessário investigar e dar visibilidade aos resultados dessa proposta de trabalho. Neste aspecto, a intenção da presente pesquisa é que a análise da experiência dos alunos egressos concluintes ajude a identificar o perfil, as dificuldades, as necessidades educacionais e como a passagem pela EJA da Pe. Leão Vallerie afetou a vida desses estudantes.

O Projeto Pedagógico (PP)¹ da escola também ressalta a importância de ações advindas da Secretaria Municipal de Educação como matrícula continua; transporte; alimentação; funcionários com carga horária noturna. Fatores que, segundo o PP, contribuem para que os

¹ A escolha do termo Projeto Pedagógico nesta pesquisa se deve ao fato de que a Rede Municipal de Ensino de Campinas adota o termo PP desde o início da década de 1990. Segundo o relato de uma das coordenadoras pedagógicas do Núcleo de Formação, na época, a adoção do termo PP ocorreu como resultado de um congresso cujas discussões levaram ao entendimento de que toda ação é política, não é neutra, e que então seria redundante usar o termo Projeto Político Pedagógico.

estudantes encontrem um ambiente mais acolhedor e humano ao se matricularem nas turmas de EJA da unidade escolar.

A presente pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, sob o número: 20634919.0.0000.8142 no Certificado de Apresentação e Apreciação Ética – CAAE.

Questão de Pesquisa

Para verificar se a proposta de trabalho foi relevante na vida escolar dos egressos, nos pautamos na seguinte questão de pesquisa: que impactos o ensino oferecido na modalidade EJA da EMEF Padre Leão Vallerie entre os anos de 2017 e 2019 teve na vida pessoal, profissional e educacional dos estudantes egressos concluintes?

Objetivo Geral

O objetivo geral é realizar uma investigação do ponto de vista dos egressos sobre a modalidade EJA da EMEF Padre Leão Vallerie, abrangendo tanto os aspectos internos relativos à estrutura, funcionamento e ao desempenho da escola, quanto aos aspectos externos, no que diz respeito à trajetória pessoal e profissional dos egressos.

Objetivos Específicos

A caracterização do perfil dos egressos que passaram pela EJA da EMEF Padre Leão Vallerie busca verificar se a proposta de trabalho da escola teve influência na sua decisão de prosseguir ou não os estudos e na sua atual colocação no mercado de trabalho. Para ajudar a responder à questão de pesquisa elencou-se os seguintes objetivos específicos que nortearam todo o trabalho da investigação, são eles: compreender a história e o funcionamento da modalidade EJA no Brasil; compreender a história e o funcionamento da modalidade EJA no município de Campinas/SP; descrever o funcionamento e principais características da EMEF Padre Leão Vallerie; identificar possibilidades de continuação dos estudos para os egressos da modalidade EJA; identificar se os alunos egressos reconhecem qualidade no ensino oferecido pela escola estudada; fazer uma caracterização quantitativa dos dados coletados por meio de questionário a fim de elaborar o perfil dos egressos; verificar se objetivos da proposta pedagógica da escola estão sendo alcançados sob a perspectiva dos alunos egressos; verificar

os impactos da conclusão do Ensino Fundamental II na vida pessoal, profissional e educacional dos egressos.

Metodologia

A parte inicial da pesquisa conta com a revisão bibliográfica que abrange os temas Educação de Jovens e Adultos, políticas públicas, políticas do Município de Campinas para EJA, marcos históricos, legislação e marcos regulatórios da Educação para Jovens e Adultos. A pesquisa bibliográfica foi realizada em livros, artigos de revistas especializadas, jornais, dissertações, teses e publicações específicas da Secretaria Municipal de Educação de Campinas.

Na pesquisa documental foram realizadas análises dos documentos da escola, tais como: o Projeto Pedagógico; o Sistema de Informática Integre², o qual aloca informações sobre matrícula, conclusão, históricos e desempenho dos alunos; dados do IBGE; dados do Censo Escolar do INEP de 2019.

Os procedimentos de coleta de dados estão descritos com mais detalhes no Capítulo 4. Adiantamos aqui a informação de que o trabalho de campo desta pesquisa compõe-se da aplicação de um questionário (Anexo 1) a uma amostra de 37 participantes, aproximadamente 20% (vinte por cento) dos egressos concluintes que estudaram no período entre 2017 e 2019 na modalidade EJA da EMEF Pe. Leão Vallerie. Cabe ressaltar que essa amostra foi elencada de maneira aleatória do total de alunos que estudaram nas doze turmas de concluintes do recorte temporal.

A proposta inicial era aplicar o questionário de maneira presencial. Mas por conta do isolamento social causado pela pandemia³ de COVID-19 a ideia inicial precisou ser alterada. A partir de um levantamento no Sistema Integre foram obtidos os telefones de contato de cada selecionado para a amostra da pesquisa. Os participantes que possuíam facilidade com meios

² Sistema Integre trata-se do portal operacional <http://integre-master.ima.sp.gov.br> desenvolvido pela Informática de Municípios Associados do Estado de São Paulo – IMA, nele os professores alocam as faltas, notas, planos de ensino, e outras caracterizações relevantes de seus alunos. É nele também que as matrículas são realizadas. O site tem funcionalidades que permitem visualizar dados de todos os alunos da escola e também de cada turma, e no decorrer do ano letivo os dados são alterados automaticamente conforme os funcionários da secretaria e os professores vão inserindo os registros.

³ Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), pandemia é a disseminação mundial de uma nova doença e o termo passa a ser usado quando uma epidemia, surto que afeta uma região, se espalha por diferentes continentes com transmissão sustentada de pessoa para pessoa (SCHUELER, 2020).

tecnológicos responderam ao questionário via *Google Forms*⁴, enquanto os participantes que declaram não terem familiaridade com formulários eletrônicos responderam às perguntas diretamente à pesquisadora via ligação telefônica, caracterizando uma entrevista semiestruturada, tendo como base o mesmo questionário disponibilizado na plataforma *Google Forms*.

Para Bogdan e Biklen (1991) as entrevistas semiestruturadas permitem a obtenção de dados comparáveis entre vários sujeitos. A combinação de técnicas, neste caso o uso de questionário on-line e entrevistas, proporcionou que os dados coletados pudessem ser analisados tanto de forma quantitativa como qualitativa, pois o questionário facilitou o grupamento de dados numéricos e a entrevista permitiu que fossem colhidos dados descritivos na linguagem dos próprios sujeitos. Os autores apontam ainda que a abordagem quali-quantitativa é prática comum quando inicialmente se constroem questionários para entrevistas abertas, podendo utilizar-se da observação em profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas.

De forma resumida, os itens do questionário contemplam: Parte I – Dados sociodemográficos: idade; gênero; raça ou cor; situação conjugal; local de nascimento (município e estado); em qual bairro reside; condições de moradia; número de filhos. Parte II – Dados socioeconômicos: com qual idade começou a trabalhar; se trabalhou enquanto estudava; se está trabalhando com remuneração atualmente; fatores de desemprego; profissão; renda familiar. Parte III – Escolarização: nível de instrução da mãe e do pai/responsável; idade em que deixou de frequentar e os motivos de não ter concluído o ensino regular; conclusão ou abandono do Ensino Médio. Parte IV – EMEF Padre Leão Vallerie: motivos pelos quais escolheu a EMEF Pe. Leão para estudar; principal objetivo ao ingressar na EJA; como eram as relações com colegas, professores e funcionários; dificuldade com as atividades e avaliações; como avalia o ensino oferecido pela escola; incentivo à continuidade dos estudos; pretensão de cursar o ensino superior, curso técnico ou outro curso; sugestão para que a EJA da EMEF Padre Leão Vallerie melhore seu atendimento; a importância da educação na vida do egresso.

⁴ Formulário digital disponibilizado pelo site *Google*, possível acessar pelo próprio e-mail dos usuários do Gmail ou pelo site <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/> (GOOGLE, 2021).

Organização da Pesquisa

Esta Dissertação de Mestrado está organizada em quatro capítulos, precedidos de Introdução e seguidos das Considerações Finais. A Introdução traz em si o contexto da realização, a questão de pesquisa, os objetivos e uma síntese da metodologia utilizada.

O Capítulo I, “Educação de Adultos Na história brasileira e a participação do Brasil nas CONFINTEAs”, traz um resgate histórico desde as primeiras ações de alfabetização realizadas pelos Jesuítas no Brasil até o cenário das políticas educacionais da atualidade.

O Capítulo II, “A Educação de Adultos no percurso histórico de Campinas”, aborda a história da cidade de Campinas, seu surgimento, suas primeiras ações educativas voltadas para o público adulto, o crescimento econômico da região e o impacto dele na educação. Aborda também a questão do adensamento populacional e as possibilidades de acesso à educação pela população das regiões periféricas.

O Capítulo III, “A realidade da Educação de Adultos na região do Campo Grande-Campinas-SP”, apresenta a característica da região urbana onde se localiza a escola estudada, os microdados do Censo Escolar sobre a cidade e também traz uma caracterização geral do público atendido pela modalidade EJA da EMEF Padre Leão Vallerie.

O Capítulo IV, “O perfil do egresso da modalidade EJA da EMEF Padre Leão Vallerie”, traz o detalhamento da metodologia da coleta de dados, a análise dos dados coletados no Sistema Integre e análise das respostas ao questionário/entrevistas.

Nas Considerações Finais, além de uma síntese das reflexões provocadas pela pesquisa, são apresentadas comparações entre os objetivos traçados no PP da escola e as impressões dos participantes a respeito da qualidade encontrada no ensino oferecido pela EMEF Pe. Leão Vallerie.

As Referências Bibliográficas indicam qual material foi consultado para a realização da pesquisa, o que inclui documentos oficiais de âmbito nacional, internacional e municipal, assim como livros, publicações e trabalhos acadêmicos que serviram de base teórica para a construção do presente texto.

CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA HISTÓRIA BRASILEIRA E A PARTICIPAÇÃO DO BRASIL NAS CONFINTEAS

Este capítulo trata da participação do Brasil nas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs) e de como a Educação de Adultos e mais tarde a modalidade Educação de Jovens e Adultos é tratada no percurso histórico da educação brasileira. O capítulo descreve em ordem cronológica acontecimentos relacionados à educação para jovens, adultos e idosos até o atual governo⁵.

A trajetória do direito à educação básica no Brasil é marcada por um caráter seletivo, discriminatório e excludente, sobretudo, no que se refere à escolarização para crianças e adultos oriundos das classes populares. Durante muito tempo, a educação foi um privilégio das elites, sendo negado à maioria da população o acesso à escola.

Historicamente a superação do analfabetismo foi pauta de interesse político desde o Brasil colônia com a vinda dos Jesuítas, mas nunca de forma igualitária, pois uma grande parcela da população e seus filhos sempre estiveram excluídos desse direito. E ao pensarmos nos sujeitos que chegaram na idade adulta sem escolarização, somente em momentos muito recentes de nossa história é que a educação para Jovens, Adultos e Idosos toma corpo e regulamento próprio. Um exemplo disso é a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a Educação Básica obrigatória como um direito de todos, inclusive para aqueles que não tiveram acesso ou não concluíram os seus estudos na idade convencional.

O direito à educação para aqueles que ultrapassaram a idade escolar foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/1996, que estabeleceu “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades”, e em 2000 foi promulgado o Parecer CNE/CEB nº11/2000, que regulamentou as Diretrizes Curriculares para a modalidade EJA em todo território nacional.

A participação do Brasil nas CONFINTEAs deve ser levada em conta por mostrar que o país tentou acompanhar o cenário mundial em relação à parcela da população que precisava da Educação de Jovens e Adultos. Embora tal tentativa fosse em decorrência de demandas que visavam o processo de humanização levantadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) no período pós Segunda Guerra Mundial, e muitas vezes sem a real intenção de promover profundas mudanças na sociedade brasileira, os interesses políticos e econômicos vinculados

⁵ Atual governo, ano de 2021, Presidente Jair Messias Bolsonaro.

às transações de comércio e diplomacia internacionais impeliam que a educação regular, assim como a educação de adultos, fossem consideradas nas decisões políticas e orçamentárias do país.

1.1 – A Participação do Brasil nas Conferências Internacionais sobre s Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEAs

A Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) foi um espaço para debates e discussões que se estabeleceu como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da Educação de Adultos (IRELAND; SPEZIA, 2014).

Paiva (2009, p.16) ilustra a importância das CONFINTEAs afirmando que “o percurso em busca dos sentidos do direito à educação para jovens e adultos no plano internacional se inicia a partir da I Conferência Internacional em 1949”.

Foram promovidas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos: I CONFINTEA – Elsinore, Dinamarca (1949); II CONFINTEA – Montreal, Canadá (1960); III CONFINTEA – Tóquio, Japão (1972); IV CONFINTEA – Paris, França (1985); V CONFINTEA – Hamburgo, Alemanha (1997) e VI CONFINTEA – Belém do Pará, Brasil (2009).

A I CONFINTEA aconteceu na cidade de Elsinore, na Dinamarca, entre os dias 19 e 25 de junho de 1949, contou com a participação de 21 países, foi marcada pelo espírito de reconstrução do mundo após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945), se preocupou em propor em suas discussões que a educação contribuísse para o preparo de toda população mundial “para a construção de uma paz duradoura” (GADOTTI, 2009, p. 08).

Esta Conferência foi marcada também pelo discurso do aperfeiçoamento profissional de cada indivíduo, pela apresentação dos fundamentos da educação permanente e pela recomendação de que a Educação de Adultos deveria ser reconhecida, por todos os povos, como um elemento necessário para os sistemas educativos em todos os países.

A II CONFINTEA aconteceu na cidade de Montreal, no Canadá, entre 21 e 31 de agosto de 1960 e colocou a Educação de Adultos integrada aos sistemas de ensino e não como um apêndice, mas esta recomendação só recentemente foi adotada no Brasil, apenas a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996 que tornou a oferta da educação escolar para jovens e adultos uma garantia, sendo dever do Estado e dos sistemas de ensino ofertá-la respeitando as condições dos educandos.

A Conferência recomendava a construção de um regime de colaboração pela Educação de Adultos, sobretudo na etapa da alfabetização, onde os países que estão em melhor situação financeira poderiam contribuir com os países mais pobres na luta pela erradicação do analfabetismo.

A III CONFITEA aconteceu em Tóquio, no Japão, entre os dias 25 de julho a 07 de agosto de 1972. O Relatório final indicou que muitos dos países que participaram da III Conferência não possuíam a integração da Educação de Adultos nos sistemas nacionais de educação (UNESCO, 1972, p. 151).

Foram pauta também da III Conferência Internacional a educação voltada à economia industrial e rural; a educação funcional que propunha que o homem fosse criador de bens materiais e espirituais, valorizando a criatividade; e a educação permanente como eficaz agente de transformação da vida dos educandos.

A IV CONFITEA foi realizada em Paris, na França, entre os dias 19 e 29 de março de 1985. Nesta Conferência foram discutidos temas como a educação rural, a educação familiar, a alfabetização de adultos, a educação da mulher, entre outros. A IV CONFITEA recomendou às nações que desenvolvessem pesquisas sobre o mundo adulto e seus processos de aprendizagem. A Conferência reforçou a importância de que o direito de aprender não era “um luxo cultural que se possa dispensar” (UNESCO, 1985, p. 1987), e reforçou as discussões das conferências anteriores também considerando a educação como o caminho para evitar a guerra, construir a paz e a chave para resolver os problemas cruciais da humanidade.

A Declaração da IV Conferência reconheceu a Educação de Adultos como necessária para todos e como um aspecto fundamental do direito à educação, tão vital para a realização pessoal quanto para o desenvolvimento e o progresso social (UNESCO, 1985, p. 190).

A V CONFITEA que aconteceu na cidade de Hamburgo, na Alemanha, entre os dias 14 e 18 de julho de 1997, foi precedida por um intenso movimento de preparação mundial. No Brasil, durante os anos de 1996 e 1997, a educação para jovens e adultos foi objeto de discussão, ocorrendo na época uma série de eventos tendo a participação de vários segmentos envolvidos com a educação de adultos: governos estaduais e municipais, organizações não governamentais, universidades, setores empresariais, delegacias do Ministério da Educação (MEC), entre outros. Segundo PAIVA (2009, p. 60), esse movimento de preparação para a CONFITEA desencadeou “novos e legítimos desdobramentos, que marcaram em definitivo a história política da modalidade EJA no país.”

Na ocasião foram validados dois documentos: a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro, reafirmando o conceito de educação e aprendizagem ao longo da vida. A

Declaração de Hamburgo apresentou a educação de adultos como mais que um direito, sendo a chave para o século XXI. A educação torna-se um poderoso conceito para a plena participação do adulto na sociedade em que vive (UNESCO, 1997, p. 213).

O Documento Agenda para o Futuro definiu os novos compromissos para a Educação de Adultos nos seguintes aspectos: o empoderamento e integração das mulheres; a cultura de paz e a educação para a cidadania e para a democracia; a diversidade e igualdade; saúde; sustentabilidade ambiental e cultura dos povos indígenas, transformação da economia; o acesso à informação e o envelhecimento populacional.

Para alcançar a eliminação do analfabetismo, a Agenda para o Futuro estabeleceu diretrizes para os Estados-Membros: fazer com que a alfabetização respondesse ao desejo de promoção social, cultural e econômica dos educandos; melhorar a qualidade de programas de alfabetização, tecendo laços com saberes e culturas tradicionais e minoritárias e enriquecer o ambiente letrado (UNESCO, 1997, p. 227).

Esta quinta CONFINTEA reafirmou que todo ser humano tem direito à alfabetização independente de idade, sexo, classe social e etnia. Neste sentido, a alfabetização de adultos foi reconhecida como um componente essencial do direito à educação, e se faz necessário que os países traçassem um plano de ação urgente para a efetivação deste direito, sobretudo, na educação de adultos.

A VI CONFINTEA aconteceu entre os dias 01 e 04 de dezembro de 2009, em Belém do Pará, no Brasil. Foi a primeira Conferência sobre a Educação de Adultos realizada fora do Hemisfério Norte. No espaço de tempo entre a quinta e a sexta Conferência alguns passos foram dados em relação às políticas educacionais brasileiras para EJA.

Em 2001, com a proposta de elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) (2001-2011) a participação efetiva dos Fóruns de EJA foi decisiva para a aprovação da Lei, que incorporou 26 metas para esta modalidade.

Em 2003 o Ministério da Educação assumiu a responsabilidade de acabar com o analfabetismo no Brasil lançando um programa de alfabetização de adultos, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA). No mesmo ano, criou a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA), que articulou a luta contra o analfabetismo ao lado de representações de vários segmentos da sociedade civil, sobretudo, dos Fóruns EJA.

Em 2004, a SEEA foi incorporada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), que possibilitou a abertura de um novo canal de diálogo entre os segmentos da sociedade civil e o governo para tratar das questões relativas à EJA.

No ano de 2006, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), foi aprovado o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB), que viabiliza o financiamento da modalidade EJA nos municípios e nos estados da federação.

Outra ação realizada na época foi a vinculação da modalidade EJA com a Educação Profissional apoiada em três eixos: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Profissional e a geração de emprego e renda.

Entre os anos de 2005 e 2006, foi lançado o projeto Educando para a Liberdade, que com uma articulação entre o MEC e o Ministério da Justiça, reafirmou o direito à educação de qualidade para a população carcerária nos presídios brasileiros.

Ainda nos anos que precederam a CONFINTEA de Belém, foi criado outro importante espaço de discussão sobre a educação no Brasil e, consequentemente da modalidade EJA: a Conferência Nacional de Educação (CONAE). Idealizada e organizada em 2008 pelo Ministério da Educação, a CONAE visava que toda população participasse das discussões sobre a educação brasileira por meio de representantes, a Conferência Nacional foi precedida por Conferências Municipais, do Distrito Federal e Estaduais, realizadas um ano antes do encontro nacional. A presença da CONAE e dos Fóruns de EJA proporcionou uma maior aproximação e articulação dos segmentos envolvidos com a educação e com a modalidade EJA, e ajudou na preparação do Brasil para a VI CONFINTEA.

A realização da VI CONFINTEA no Brasil se configurou como uma oportunidade de ampliar e aprofundar o debate sobre a educação de adultos, sobretudo, acerca de sua oferta em todo território nacional. Nesta Conferência foi lançado o documento Marco de Ação de Belém, que apresentou a alfabetização como o alicerce mais importante da Educação de Adultos. A partir desta concepção, o documento institui a alfabetização como um pilar indispensável que permite aos jovens e adultos participarem de oportunidades de aprendizagem em todas as fases do aprendizado.

O documento comprometia-se a: assegurar que todas as pesquisas reconheçam a alfabetização como um *continuum*; desenvolver um roteiro com objetivos claros e prazos para enfrentar esse desafio; aumentar a mobilização de recursos internos e externos e conhecimentos para realizar programas de alfabetização com maior escala, alcance, cobertura e qualidade promovendo processos integrais e de médio prazo, para garantir que as pessoas alcancem uma alfabetização sustentável; desenvolver uma oferta de alfabetização relevante e adaptada às necessidades dos educandos; concentrar as ações de alfabetização nas mulheres e populações extremamente vulneráveis; estabelecer indicadores e metas internacionais para a alfabetização;

planejar e implementar a educação continuada, a formação e o desenvolvimento de competências para além das habilidades básicas de alfabetização (UNESCO, 2009, p. 267-268).

O documento Marco de Belém enfatiza que todos os cidadãos têm direito à educação. A alfabetização de adultos é a única forma de viabilizar e garantir o direito à educação a todos que não tiveram a oportunidade de frequentar uma escola ou que não concluíram seus estudos na idade própria. Sendo também um importante processo de inclusão, socialização e democratização do ensino.

1.2 – A trajetória da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico

1.2.1 – Do Período Colonial à Proclamação da República

A escolarização no Brasil inicia-se no Período Colonial com o trabalho educativo dos jesuítas, por meio da Companhia de Jesus. O ensino era fundamentado na ideologia da Igreja Católica e estabelecido pelo plano geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, de 1599. A ação dos jesuítas tinha por objetivo catequizar e instruir os índios e também os filhos dos colonos. A Companhia de Jesus liderou por cerca de 200 anos uma vasta rede de ensino em Portugal e nas colônias portuguesas, entre elas o Brasil.

Em meados do século XVII, as atividades dos jesuítas passaram a ser vistas, por alguns setores da Monarquia, como uma ameaça que poderiam enfraquecer o poder Real. Para Oliveira *et al* (2004, p. 09), dentre as atividades jesuítas, era justamente o ensino ministrado em colégios a que mais incomodava a monarquia, “não apenas pela formação cultural, mas sobretudo pelo poder de ‘doutrinação’ que a educação possui.”

Em 1759, o Primeiro-Ministro da Coroa Portuguesa, Sebastião José de Carvalho, o Marquês de Pombal, expulsou a Companhia de Jesus do território brasileiro. Para ele, o atraso e o subdesenvolvimento de Portugal e de suas colônias decorria das ações da Companhia de Jesus. Pombal iniciou uma reforma no sistema educativo da colônia que deu origem aos primeiros indícios da implementação de um ensino público no Brasil. Sua pretensão era “modernizar o ensino, liberando-o da estreiteza e do obscurantismo que lhe imprimiram os jesuítas. Mas suas intenções louváveis não podiam se concretizar, por falta de meios materiais e humanos” (WEREBE, 1994, p. 26).

A vinda da Família Real para o Brasil, em 1808, trouxe para a cidade do Rio de Janeiro o status de sede da Coroa Portuguesa. Neste período foi criado o Banco do Brasil e a Casa da Moeda. Os benefícios não foram só econômicos, mas também culturais. Foram criadas a

Academia Real Militar, a Academia da Marinha, a Escola Real de Ciências, de Artes e Oficiais, a Academia de Belas Artes e os Colégios de Medicina e Cirurgia no Rio de Janeiro e em Salvador. Mas com relação à educação pública não houve progressos e o acesso permaneceu para as elites.

A Independência do Brasil, em 07 de setembro de 1822, marca o fim do domínio português e a conquista da autonomia política. Embora a Independência tenha provocado uma ruptura com o Governo de Portugal, a estrutura agrária da economia continuou, a escravidão se manteve e a distribuição de renda desigual permaneceu. Para as classes populares a Independência foi imperceptível pois “surgiu um Brasil que ficou entre a perspectiva de mudança e o apego às raízes da colônia” (LEITE, 2013, p. 57).

Promulgada em 1824, a Constituição do Império em seu artigo Art. 179, inciso XXXII, garantiu a “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”. Contudo, neste período, só eram considerados cidadãos os “homens livres”, ou seja, estavam excluídos do direito à educação, as mulheres e os escravizados. Três anos depois, em 15 de outubro de 1827, foi outorgada a primeira Lei do Ensino no Brasil, que ampliava um pouco mais o alcance da educação, porém ainda restrito a lugares mais populosos e delimitando os conteúdos a serem ensinados pelos professores de primeiras letras como podemos verificar nos Art. 1º e Art. 6º:

Art. 01º. Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias

Art. 06º Art. 6º Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil. (BRASIL, 1827, p. 88).

No ano de 1834, foi outorgado um projeto de reforma da Constituição de 1824, o Ato Adicional, apresentado pela Câmara dos Deputados. Acerca da educação, a Lei descentralizou o ensino em todo território nacional e estabeleceu a oferta da instrução primária e secundária como dever das províncias, mas não apontou direcionamentos para sua implementação. O Ato Adicional de 1834 apenas afastou o governo central da responsabilidade pela oferta da educação.

Durante a época do Brasil Império a educação para os adultos desenvolveu-se de forma bastante precária e desregulada. “A partir de 1870 começou a criação das escolas noturnas em quase todas as províncias” (LEITE, 2013, p.65), porém não eram levadas em conta as reais necessidades da população, mas sim à valorização da educação como um fim em si mesma.

1.2.2 – Período Republicano (1889-1930)

A transição do Brasil Império para a República foi marcada por transformações econômicas, políticas e, principalmente, sociais, como o fim legal da escravidão, o início da imigração europeia e o primeiro surto industrial do país.

Em 15 de novembro de 1889, foi instaurada a República no Brasil, por meio de um Golpe Militar motivado pelo descontentamento da elite agrária, o crescimento da classe média e o desgaste do sistema monárquico. Os militares e apoiadores da República lutavam por um ideal de governo que acompanhasse as mudanças econômicas, políticas e sociais que aconteciam em todo o mundo. Com a instauração da República, o Império foi destituído e a Constituição de 1824 foi extinta.

Dois anos depois foi promulgada a Constituição Federal de 1891 que estabelecia a instrução pública como responsabilidade das unidades federadas, mas não garantia a gratuidade da oferta da educação para os cidadãos. A Constituição Federal de 1891 aboliu o voto censitário⁶ que vigorava durante o Brasil Império. A Lei estabeleceu o voto como um direito de todos os cidadãos⁷ alfabetizados, ou seja, os adultos que não tinham conhecimento da leitura e da escrita não podiam votar.

Com o objetivo de aumentar o contingente eleitoral e para se conservarem no poder, os políticos, oriundos de famílias poderosas de cada Estado, impeliam os eleitores a votarem em candidatos por eles indicados. Essa captação do eleitorado era realizada mediante a troca de favores. Em troca destes favores, exigia-se o voto. Este voto, controlado pela elite agrária, ficou conhecido na história nacional como voto do cabresto.

Neste período, muitos ricos proprietários de terra empreendiam ações de alfabetização de seus empregados e familiares, uma vez que a Constituinte impedia os não alfabetizados de exercer o direito ao voto. Além disso, a escolarização significava um critério de ascensão social. Segundo Gazoli (2013) nesta época a educação da elite foi garantida, enquanto “as camadas sociais mais baixas tornaram-se marginalizadas do processo” (p.47) e, com relação à população escravizada, que estava recém liberta, encontrou raras ações de oferta de alfabetização, que na verdade não passaram de iniciativas isoladas que não prosperaram.

A partir da década de 1920 as ações educativas direcionadas para o público adulto se empenharam na luta contra o analfabetismo, que era considerado como um “mal nacional” e uma “chaga social” (BRASIL, 2000, p. 15). Neste período, marcado pelo constante

⁶ Voto baseado na renda do cidadão.

⁷ Eram considerados cidadãos todos os homens alfabetizados, com exceção dos religiosos e dos soldados.

crescimento do número de indústrias instaladas no Brasil, era necessária uma política de educação pública de âmbito nacional, uma vez que, as indústrias passaram a exigir, cada vez mais, o domínio da leitura e da escrita para a realização de atividades profissionais.

Na década de 1930, todos os Estados brasileiros aprovaram legislações que trataram da educação voltada para os adultos, o ensino supletivo. Paiva (1963, p. 165) diz que somente após a Revolução de 1930 foi possível encontrar movimentos de educação de adultos com alguma significação. Leite (2013, p. 112) aponta outra característica educacional da década: o tipo de expansão escolar até aquele momento se encontrava bastante precária, “a repetência era muito elevada e os índices de evasão escolar muito altos, além de ser uma escola que não era para todos”, o que geraria, futuramente, mais adultos que não tiveram oportunidade de concluir os estudos.

Ainda na primeira metade da década de 1930, diversos movimentos da sociedade civil reivindicaram a expansão e melhoraria na qualidade do ensino público no Brasil. O movimento da Escola Nova foi o mais conhecido deles. Em 1932, 26 educadores publicaram o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e iniciaram o debate acerca da democratização do ensino em todo território nacional.

A bandeira de luta dos Pioneiros da Educação era que a escola fosse para todos e o cerne do discurso era fundamentado na crença de que se a escola não estava funcionando bem, era preciso reformá-la (SAVIANI, 1999, p. 63). O Manifesto dos Pioneiros reivindicava a ruptura com as antigas estruturas educacionais e a renovação do sistema de ensino no Brasil. Defendia a educação laica, gratuita e obrigatória para todos os cidadãos. O Manifesto objetivava a criação de um Plano Nacional de Educação, que regulamentasse a educação no país como um todo. Romanelli (2008, p. 150-151) aponta que a reconstrução educacional, proposta pelo Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, foi reafirmada e decretada na Constituição de 1934.

A Constituição Federal de 1934 reconheceu a educação como um direito de todos os brasileiros, inclusive para aqueles que nunca frequentaram a escola, e reforçou a luta pela garantia do ensino gratuito e de qualidade, extensivo aos adultos.

A Constituição, ao referir no art. 150 no Plano Nacional de Educação, diz que ele deve obedecer, entre outros, ao princípio do *ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos* (§único, a). Isto demonstra que o legislador quis declarar expressamente que o todos do art. 149 inclui os *adultos* do art.150 e estende a eles o estatuto da gratuidade e da obrigatoriedade. A Constituição de 1934, então, põe o ensino primário, extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão (BRASIL, 2000, p. 17).

Porém, os ideais dos Pioneiros não frutificaram. Haddad (2000) aponta que “em um país como o nosso, pode ser difícil ao poder público assumir imediatamente as técnicas financeiras

da exclusividade que lhe cumpre exercer” (p. 121). O Manifesto até hoje é objeto de estudo de referência para uma educação pública de qualidade, mas considerando as múltiplas realidades regionais do Brasil, ainda está longe de ser concretizada.

1.2.3 – Governo Constitucional (1934-1937)

Em 1934, Getúlio Vargas galgou mais um mandato na presidência do Brasil, desta vez por eleição indireta, realizada pelos representantes do povo, no caso brasileiro, o Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados).

Promulgada em seu governo, a Constituição de 1934 estabeleceu, no art. 150, a necessidade de um Plano Nacional de Educação, porém, o Plano 1936/1937 não chegou a ser votado devido ao golpe que instituiu o Estado Novo⁸ (BRASIL, 2000, p. 52)

A Constituição de 1937, outorgada por Getúlio Vargas, não manteve as políticas públicas para o direito à educação propostas na Constituição de 1934. Acerca deste assunto, Leite (2013) diz:

A Constituição de 1934 propunha a oferta de um ensino primário obrigatório que deveria ser tanto para crianças como também para adultos. Ao ser substituída pela Constituição de 1937, essa proposta de educação não se concretizou e a oferta para os adultos ficou para cada Estado decidir o que fazer. Era oferecida onde e quando houvesse necessidade e condições de realizá-las. (p. 125).

Com o objetivo de diminuir o número de brasileiros não alfabetizados, foram criadas algumas medidas no final da década de 1930 e primeira metade da década de 1940: no ano de 1938 foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), que culminou em diversos assuntos acerca do analfabetismo no país. Em 1942, foi instituído o Fundo Nacional de Ensino Primário, por meio do Decreto nº 4.458/1942, cujos recursos eram destinados à educação primária e extensivo aos adultos. Em 1945, foi baixado o Decreto nº 19.513/1945, que dispunha sobre a concessão de verbas federais para o ensino primários e estabeleceu que 25% destes recursos deveriam ser aplicados no ensino supletivo destinado aos adolescentes e adultos (CARVALHO, 2010, p. 18).

⁸ Estado Novo foi um período ditatorial instaurado por Getúlio Vargas que durou de 10 de novembro de 1937 até 31 de janeiro de 1946.

1.2.4 – A educação de Adultos durante a Redemocratização do País (1945-1964)

A chamada Redemocratização do país ocorreu entre os anos de 1945 e 1964. Nesse espaço de tempo foram eleitos pelo voto popular os presidentes General Gaspar Dutra (1945-1950), Getúlio Vargas (1950-1955), Juscelino Kubitscheck (1955-1960) e Jânio Quadros (1960-1961).

Governo Dutra (1946-1951)

A Constituição de 1946 estabeleceu o Brasil como República Federativa Presidencialista e permitia o direito de voto a todos os brasileiros maiores de 18 anos, de ambos os sexos, mas mantinha a restrição aos não alfabetizados.

A Constituinte estabeleceu, no art. 166, a educação como um direito de todos, mas para a educação de adultos há somente referência à formação para o mercado de trabalho. A Constituinte defendia a escola pública para todos os brasileiros, mas não trazia garantias para a efetivação deste direito para a população que ultrapassou a idade escolar.

Para diminuir os níveis de analfabetismo entre os brasileiros com mais de 15 anos, o INEP buscou organizar uma campanha pró-alfabetização da população adulta. Em 1947, o Departamento Nacional de Educação foi incumbido desse trabalho e desenvolveu campanhas como a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (1947), mais tarde a Campanha de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) pretendia, em uma primeira etapa, através de uma ação extensiva, a alfabetização em três meses e, mais tarde, a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses. Na sequência seguiria uma etapa de aprofundamento, voltada para a capacitação profissional.

Nos primeiros anos, sob coordenação de Lourenço Filho, a CEAA alcançou resultados positivos ampliando os serviços já existentes e estendendo-os a diversas regiões do Brasil. Carvalho (2010, p. 19) aponta que, neste período, foram criadas dez mil classes de alfabetização em todo o país, distribuídas nas capitais e em cidades do Interior.

A concepção de analfabetismo da CEAA reforçava o preconceito contra o adulto não alfabetizado, que era considerado um ser imaturo e ignorante que deveria receber os mesmos conteúdos formais da escola primária. Com a aprendizagem da leitura e da escrita, a pessoa tomava consciência de como conservar a saúde, como ganhar mais dinheiro, ajudar a pátria e ser mais feliz com sua família. Acreditava-se que o analfabetismo era um mal e que colocava o país em situação de inferioridade cultural perante as demais nações.

A CEAA não tinha um caráter permanente e funcionava em precárias condições de instalação das salas de aulas, com baixa frequência e aproveitamento dos alunos, com má remuneração e desqualificação dos professores e com a inadequação do material didático, que não considerava as especificidades do aluno adulto (BARBETO, 2010, p 27).

Governo Vargas (1951-1954)

No campo da educação de adultos, o Governo Vargas, por meio do Ministério da Educação e Saúde (MEC), continuou com a proposta de alfabetização em massa do governo Dutra, a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA).

Em 1952, a CEAA se desdobrou em duas, derivando dela a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER). A intenção era oferecer não apenas alfabetização para a população do campo, mas também transformar sua realidade socioeconômica. Carvalho (2010) apresenta os diferenciais da CNER em relação à CEAA:

Cada “missão” era composta de uma enfermeira, um veterinário e um professor ou professora, que morariam na localidade e desenvolveriam com a população, além da alfabetização, a educação para o trabalho, a cidadania, o lazer, a saúde e o desenvolvimento comunitário. Os recursos didáticos da CNER eram mais amplos do que os da CEAA, pois incluíam filmes educativos, palestras, panfletos, cartazes e livros (CARVALHO, 2010, p. 23).

É interessante observar que a missão era composta por uma equipe multidisciplinar, buscando a intersetorialidade para levar não só educação, mas saúde às comunidades atendidas.

Governo Juscelino Kubistchek (1956-1961)

Entre os anos de 1956 e 1958, Anísio Teixeira, presidente INEP, promoveu pesquisas sobre a situação educacional da população brasileira e os resultados apontaram para a ineficiência das campanhas de alfabetização do governo anterior.

Como solução para os questionamentos dos educadores e economistas que entendiam que o desenvolvimento econômico e a mudança orgânica da sociedade brasileira dependiam, principalmente, da formação do homem (PAIVA, 1963, p. 214), o governo de Kubitschek criou a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA) em 1958. O objetivo da campanha era contribuir para a melhoria do nível de vida das pessoas, com vistas ao desenvolvimento social e econômico do país, porém a CNEA sucumbiu à falta de recursos, se extinguindo dois anos depois.

Governo Jânio Quadros/João Goulart (1961-1964)

Durante o governo de Jânio Quadros, em dezembro de 1961, foi promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDB 4.024/1961. O documento reconhecia a educação como um direito de todos os cidadãos e garantia o ensino primário obrigatório, a partir dos sete anos. Para aqueles que entrassem na escola após a idade prevista na legislação (sete anos) deveriam ser formadas classes especiais ou cursos supletivos para atender essa demanda.

A Lei, no seu art. 99, previa a conclusão ginasial mediante a aprovação nos exames de madureza⁹, caso os estudos fossem realizados fora do ambiente escolar público.

Os cursos de preparação para os exames de madureza, em geral, eram oferecidos pela rede privada de ensino. Apesar das campanhas de alfabetização em massa propostas nos governos anteriores, da criação das salas de aula para adultos no ensino público e dos exames de madureza, o censo de 1960, apontava que 39,6% dos brasileiros maiores de 15 anos ainda não estavam alfabetizados. Era necessária a criação de programas e de educação para os excluídos do sistema educacional regular, mas além de alfabetizar era essencial conscientizar o povo (CAMPOS, 2013, p. 68).

No governo de João Goulart¹⁰, a questão da educação de adultos passou a ser tratada sob outra concepção ideológica e com novas metodologias, envolvendo, principalmente a participação da sociedade civil. Surgiram movimentos populares e associações de bairro que organizaram cursos de alfabetização e cursos profissionalizantes, voltados para adultos. Apoiados na concepção de que a educação de adultos era uma solução para a desigualdade social do país e o analfabetismo passou a ser considerado, por alguns setores da sociedade civil, como uma deformação social inaceitável (GADOTTI, 2009, p. 114).

O período compreendido entre 1959 e 1964, foi considerado por Haddad e Di Pierro (2000, p. 111) como “período das luzes” para a educação de adultos. Neste período surgiram programas de alfabetização e de educação para os excluídos do sistema educacional regular, entre os quais se destacam: o Movimento de Educação de Base (MEB), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”.

O Movimento de Educação de Base (MEB) da Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) tinha um trabalho de educação que visava à conscientização e à instrumentação das

⁹ Exame de madureza: diploma de conclusão ginasial (para maiores de 16 anos) e colegial (para maiores de 19 anos).

¹⁰ Em 25 de agosto de 1961, Jânio Quadros renunciou ao cargo de presidente, assumindo em seu lugar João Goulart.

comunidades. Para o MEB, a educação de base deveria transcender a mera alfabetização e atuar mais profundamente sobre as comunidades rurais.

1.2.5 – Paulo Freire e a Educação de Adultos: 40 horas de Angicos

A experiência de alfabetização de adultos proposta pelo Governo do Estado do Rio Grande do Norte foi uma proposta ousada que visava alfabetizar 100 mil pessoas em 40 horas. O professor Paulo Freire foi convidado pelo governador Aluísio Nunes (1961-1966), para desenvolver o projeto de alfabetização em massa no Município de Angicos- RN tendo como objetivo aprender como fazer, para depois expandir a campanha para todo o país.

Angicos foi a cidade escolhida pelo governador do Estado para sediar o programa pioneiro porque havia um número considerável de pessoas não alfabetizadas entre a população, e o município mostrou-se propenso para o desenvolvimento do projeto piloto.

A proposta metodológica de Paulo Freire¹¹ teve seu teste operacional definitivo na experiência de Angicos. Nesta perspectiva, era preciso que os alunos adultos entendessem o seu papel como sujeitos na sociedade e, a partir do diálogo concreto entre alunos e professores que se iniciaria a alfabetização. Ao invés de cartilhas, usava-se palavras geradoras, as quais eram os pontos de partida das discussões, decompondo-as em famílias fonêmicas e, desta forma, evoluindo no processo de alfabetização.

Para Freire (1993), o método tradicional de alfabetização e as velhas cartilhas não tinha nada a ver com o universo dos adultos. A educação, para o autor, se opunha ao conceito, proposto por ele de “educação bancária”, aquela que julga possível e suficiente “depositar” os conhecimentos na cabeça do educando, como quem deposita dinheiro no banco (FREIRE, 2001; CARVALHO, 2010).

Na esfera pedagógica, Paulo Freire construiu um novo paradigma teórico para a educação de adultos no Brasil. Na perspectiva freiriana a educação de adultos deveria formar o ser humano a partir de uma educação autônoma e libertadora, baseada na conscientização e na ideia de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra (FREIRE, 2001, p. 11).

¹¹ Método Paulo Freire: Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo até hoje, foi uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é um método de conhecer e não método de ensinar (FREIRE, 1993, p.53).

Para Paulo Freire o problema do analfabetismo no Brasil, principalmente na região nordestina, era antes um problema social que educacional. O autor afirmava que mesmo aqueles que ainda não tivessem conhecimento das letras e dos números, ainda tinham um precioso legado de experiência e conhecimentos de vida que precisava ser valorizado. Sua proposta de educação entende que o povo oprimido e explorado é capaz de transformar a realidade em que vive a partir do seu (auto) conhecimento enquanto ser de direitos. A experiência de “Angicos ganhou o Brasil e o mundo, inspirando educadores e educadoras que acreditam em uma educação emancipatória e libertadora” (LEMOS, 2020, p. 77).

Após o legado de Paulo Freire, o analfabetismo, antes apontado como causa da pobreza e da marginalização, passou a ser interpretado como efeito de uma situação de pobreza gerada por uma estrutura social não-igualitária. A alfabetização e a educação de base para os adultos passaram a ser propostas a partir de um exame crítico da realidade existencial dos alunos, da identificação das origens de seus problemas e das possibilidades de superá-los.

Com o Golpe Cívico-Militar de 1964, os programas de alfabetização e educação popular que haviam se multiplicado no período entre 1961 e 1964, como o de Paulo Freire, foram vistos como uma grave ameaça à ordem, sendo seus promotores duramente reprimidos. A partir de 1964 governo só permitiria a realização de programas assistencialistas e conservadores.

1.2.6 – A Educação de Jovens e Adultos durante o Regime Militar (1964-1985):

Dizendo que era necessário livrar o país da ameaça comunista e reestabelecer a hierarquia, João Goulart é tirado do poder, o Regime que o substituiu e durou 21 anos ficou conhecido como Regime Militar (1964-1985). Mas devemos ponderar que o chamado Golpe Militar encontrou forças em expoentes da elite civil que estava descontente com os projetos propostos pelo governo, por isso, preferimos então adotar a nomenclatura Golpe Cívico-Militar, mas tendo sempre em vista que história contada até recentemente reforçava a ideia de que o feito ficou a cargo dos militares. Também ficaram a cargo dos militares atos violentos e ataques como o ocorrido nos primeiros dias de abril de 1964, quando os militares perseguiram e prenderam estudantes, jornalistas e políticos ligados ao governo de João Goulart e atacaram suas organizações como, por exemplo, a União Nacional dos Estudantes (UNE).

No mesmo mês foi promulgado o Ato Institucional¹² (AI) nº 01, de 09 de abril de 1964, que permitiu ao presidente suspender os direitos políticos de qualquer cidadão por 10 anos, cassar mandatos de parlamentares e decretar o estado de sítio.

Governo Castelo Branco (1964-1967)

O governo de Castelo Branco, mesmo que imerso na suspensão de direitos dos cidadãos, abriu o Congresso Nacional para a votação da Constituição de 1967. A Constituinte mantinha o veto ao voto dos não alfabetizados.

A CF de 1967, no art. 128, tratava a educação como um direito de todos e ofertada no lar e na escola. A Lei estabeleceu que deveria ser ofertada mediante a igualdade de oportunidade, inspirada no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana (BRASIL, 1967).

Ainda em 1967, Castelo Branco foi substituído pelo general Arthur da Costa e Silva.

Governo Costa e Silva (1967-1969)

No governo de Costa e Silva a repressão aumentou, mas a intenção de aceleração da economia propostas pelo regime militar precisava que o analfabetismo não fosse um empecilho para o crescimento do país.

Em 15 de dezembro de 1967, foi promulgada a Lei Federal nº 5.370/1967, que lançou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Tinha como objetivo oferecer para a população maior de 15 anos “a alfabetização funcional, visando a conduzir a pessoa a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la na sua comunidade, permitindo melhores condições de vida.” (LEITE, 2013, p. 197).

LEITE (2013, p. 198) aponta que criação do MOBRAL ocorreu também para atender às solicitações da UNESCO a respeito de investimentos para a erradicação do analfabetismo, e para cobrir a lacuna deixada na alfabetização de adultos após a extinção dos movimentos populares.

¹² Ato Institucional: é uma medida, com força de lei, imposta por um governo, sem que a população, o poder legislativo ou o judiciário tenham sido consultados.

Governo Médici (1969-1974)

No ano de 1970 o MOBRAL expandiu-se por todo o território nacional e tornou-se o maior movimento de alfabetização de adultos já realizado no país. O programa de alfabetização desde o início da década esteve presente em praticamente todos os municípios brasileiros.

O MOBRAL foi implantado com três características: primeira, o paralelismo em relação aos demais programas de educação, isto é, não era integrado aos sistemas educacionais vigentes e tinha verbas próprias; segunda, uma organização descentralizada, a cargo de comissões municipais que executavam a campanha nas comunidades; terceira, a centralização da direção do processo educativo, por meio da gerência pedagógica do MOBRAL (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 115).

Era organizado em comissões que atuavam em vários municípios do país, responsabilizando-as pela execução das atividades, enquanto o Governo Federal controlava de forma rígida e centralizada a orientação e a supervisão pedagógica. O material didático e a orientação metodológica do MOBRAL eram uniformes para toda população e não levavam em consideração as peculiaridades dos diferentes contextos do país.

Segundo Gazoli (2013) o MOBRAL distanciou-se de sua proposta pedagógica inicial “passando à configuração de um programa que, por um lado, visava atender aos objetivos de dar uma resposta aos marginalizados do sistema escolar e, por outro, não deixar de servir aos objetivos políticos dos governos militares” (p. 61). A autora aponta inclusive que o dinheiro investido e a propaganda veiculada dava a aparência de prosperidade ao Movimento, mas que escondia “o fracasso dos objetivos estabelecidos no intuito de acabar com o analfabetismo” (p. 62), pois sua metodologia visava a leitura e a escrita apenas como decodificação de signos, gerando assim analfabetos funcionais que não conseguiram com tal método ter acesso a um letramento que os fizesse de fato ter domínio da língua escrita.

O investimento que o MOBRAL recebeu permitiu que ele se desdobrasse em vários projetos especiais: Programa de Educação Continuada para Adolescentes e Adultos; Programa de Educação Integrada; Programa Cultural; Programa de Profissionalização; Programa de Diversificação Comunitária; Programa de Educação Comunitária para a Saúde; Programa de Esporte e Programa de Autodidatismo.

Ainda nos primeiros anos do governo Médici foi promulgada a Lei nº 5.692/1971, que apontou a necessidade de uma formação específica para o professor que trabalhava com a educação de adultos. O documento modificou a idade mínima para a realização dos exames supletivos, que visavam a certificação do 1º e 2º Graus. A conclusão do 1º Grau para os maiores de 18 anos e a conclusão do 2º Grau para os maiores de 21 anos.

Tal lei reconheceu a continuidade dos estudos na educação de adultos e instituiu o Ensino Supletivo de 1º e 2º Grau. Os cursos supletivos buscavam atender as necessidades dos alunos, dadas a sua flexibilidade e poderiam ser ofertados por educação a distância, por correspondência ou por outros meios de comunicação.

Governo Geisel (1974-1979)

Durante o governo Geisel, concomitante ao MOBRAL e em consonância com os cursos supletivos que utilizavam outros meios de comunicação, foi criado o Telecurso 2º Grau em 1978, e em 1981, o Telecurso 1º Grau, em parceria com a Fundação Padre Anchieta-TV Cultura, da Fundação Roberto Marinho – Rede Globo e do Governo Federal. O programa consistia em teleaulas das últimas séries do 1º e 2º Graus e era uma alternativa para os adultos que procuravam estudar em casa e para algumas escolas que aderiam ao Telecurso, funcionava como um programa de baixo custo.

Governo João Figueiredo (1979-1985)

Foi no governo de João Figueiredo que o regime presidido pelos militares entrou em declínio. O fim do militarismo foi marcado pelo movimento civil conhecido como “Diretas Já”. Este movimento aconteceu em forma de manifestações populares nas ruas exigindo eleições diretas para a presidência da república.

Em 1985, a presidência foi disputada, por voto indireto, pelos civis Paulo Maluf, candidato do Regime Militar, e Tancredo Neves, candidato da Aliança Liberal¹³. Tancredo Neves venceu as eleições, mas não chegou assumir, pois foi internado em 14 de março, véspera da posse, e faleceu em 21 de abril de 1985, assumindo a presidência então o vice José Sarney.

1.2.7 – A Educação de Jovens e Adultos no final do século XX e início do século XXI

Governo José Sarney (1985 - 1990)

No governo Sarney foi criada a Fundação Educar, que assumiu parte dos programas do MOBRAL, porém esta “apenas supervisionava e acompanhava o trabalho desenvolvido por secretarias e instituições que recebiam recursos para a execução dos programas” (CARVALHO, 2010, p. 45).

¹³ Aliança Liberal: Frente formada pela aliança do PMDB com uma parte do PDT.

A Constituição Federal de 1988 ampliou o dever do Estado para com os adultos que não tiveram oportunidade de concluir seus estudos na idade própria e reconhecia a ineficiência do poder público em garantir o direito à educação básica a todos os cidadãos brasileiros (HADDAD, 1997, p. 107).

Para criar condições de ampliar as oportunidades educacionais para os que ultrapassaram a idade de escolarização regular, a Constituição Federal determinou que pelo menos 50% dos recursos vinculados ao ensino (art. 212) fossem aplicados na eliminação do analfabetismo e na universalização do Ensino Fundamental, e estabeleceu para isto um prazo de 10 anos.

Isto implica que o não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público ou sua oferta irregular, importa responsabilidade de autoridade competente. Em caso de omissão deste direito, qualquer criança, jovem ou adulto que não tenha entrado no Ensino Fundamental pode exigir do Poder Público a efetivação do direito estabelecido e o juiz deve inferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo o mais rápido possível.

Governo Collor/Itamar Franco (1990-1995)

Em 1989, depois de quase 30 anos sem eleições diretas, os brasileiros voltaram às urnas para eleger Fernando Collor de Mello. Em 1990, o presidente Collor extinguiu a Fundação Educar e propôs o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC) como uma alternativa à educação de adultos (LEITE, 2013, p. 226).

Em linhas gerais, o PNAC consistia em distribuir recursos para projetos destinados à alfabetização de crianças, de jovens e de adultos ou para a formação docente de alfabetizadores. Para Haddad (1997, p. 109), o PNAC acabou morrendo antes mesmo do seu nascimento, por falta de investimento financeiro e político.

Em 1993 Itamar Franco¹⁴ lançou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O Plano propunha a erradicação do analfabetismo em dez anos, promovendo a escolarização de jovens e adultos de modo a oferecer oportunidades de educação básica equivalente ao ensino fundamental para 3,7 milhões de pessoas não alfabetizadas e 4,6 milhões de pessoas subescolarizadas (BRASIL, 1993, p. 42).

Para Carvalho (2010, p.46), o governo de Itamar Franco não apresentou novidades significativas no campo da educação de adultos.

¹⁴ O vice Itamar Franco assume a presidência da república em 1992, após o presidente Collor renunciar depois de sofrer um processo de impeachment.

Governo FHC (1995-1998)

No campo da educação, o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) abandonou o Plano Decenal de Educação para Todos, proposto no governo anterior. No ano de 1995, o Governo Federal lançou o Plano Nacional de Qualificação do Trabalho (PLANFOR). Sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e com financiamento do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), o PLANFOR tinha como objetivo ofertar a qualificação profissional para a população economicamente ativa (PEA), por meio de parcerias com a sociedade civil. Para Bulhões (2004, p. 02), o Plano visava contribuir para a obtenção de emprego, geração de renda, a permanência no mercado de trabalho e a elevação da produtividade, da competitividade, da renda dos trabalhadores; também visava responder às novas exigências de qualificação, que vão além do "saber-fazer" relacionado ao treinamento para operações específicas. O PLANFOR foi substituído pelo Plano Nacional de Qualificação, em agosto de 2003.

O principal programa federal para a educação de jovens e adultos foi o Alfabetização Solidária (PAS), lançado em 1996. O PAS tinha como objetivo alfabetizar jovens e adultos nos municípios mais pobres do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste. No mesmo ano, o governo criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que propunha e apoiava projetos de educação voltados para o desenvolvimento das áreas de reforma agrária.

Em 1996, o governo promulgou a Emenda Constitucional nº 233, posteriormente transformada em projeto de Lei nº 92/1996, que por meio de uma sutil alteração no inciso I do art. 208 da Constituição, retrocedeu na obrigatoriedade do cumprimento do direito à educação, proposto na Constituinte, para os alunos que ultrapassaram a idade escolar.

No dia 14 de setembro de 1996, a Emenda Constitucional nº 14 criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). O Fundo foi implantado, nacionalmente, em 1º de janeiro de 1998, quando passou a vigorar a nova sistemática de redistribuição dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

O FUNDEF não considerava as matrículas dos alunos da educação da modalidade EJA no computo do número de alunos nos estados e municípios e, portanto, a estes alunos não eram destinados os recursos do Fundo. Esta medida acentua a resistência dos poderes públicos de ofertarem o ensino fundamental para os alunos adultos, mantendo a educação de jovens e adultos marginalizada, como um apêndice desimportante nas redes de ensino atendidas pelo FUNDEF.

No dia 20 de dezembro de 1996, o Governo Federal promulgou a Lei nº 9.394/1996, que estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A Lei reiterou o direito à educação de qualidade e adequada às necessidades e condições dos alunos jovens e adultos que não concluíram seus estudos na idade própria.

Com a promulgação da LDB, a Educação de Jovens e Adultos se tornou uma modalidade da Educação Básica, podendo usufruir de especificidades próprias. Acerca da mudança da nomenclatura de Ensino Supletivo, da Lei nº 5.692/1971, para Educação de Jovens e Adultos (EJA), da LDB nº 9.394/1996, Soares (2000, p. 12) revela que não foi uma mera atualização vocabular, pois a palavra educação compreende diversos processos de formação, enquanto o termo ensino é restrito à mera instrução.

É importante destacar que só se pode falar em EJA como modalidade de ensino para alunos jovens e adultos a partir de da LDB de 1996. Antes, tinha-se apenas a Educação de Adultos. A nomenclatura EJA – Educação de Jovens e Adultos – só passa a existir depois de 1996. Tal processo ocorre como uma forma de forçar a entrada do jovem no espaço do adulto. Observa-se, a partir de então, o uso da EJA como saída e encaminhamento para alunos repetentes, que estão com problemas no sistema regular de ensino. (GAZOLI, 2013, p. 68)

O art. 38 da LDB alterou a idade mínima para os exames de certificação. A Lei nº 5.692/1971 regulamentava 18 anos como idade mínima para os exames do 1º Grau e 21 anos para o 2º Grau. A LDB 9.394/1996 estabeleceu a idade mínima de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

A diminuição da idade para a realização dos exames supletivos ocasionou a entrada de adolescentes, vítimas do fracasso escolar e em busca de uma certificação rápida, nas salas de aula da EJA, antes composta, apenas, por adultos (maiores de 18 anos).

No final da década de 1990, a modalidade Educação de Jovens e Adultos foi marcada por um crescente reconhecimento de que era um espaço essencial para a formação do cidadão, sobretudo, no âmbito da sociedade civil. Neste contexto, surgem os Fóruns de EJA, que se expandiram em todo o país também como preparação para V CONFINTEA, que aconteceria entre 14 e 18 de julho de 1997 em Hamburgo, Alemanha.

O segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso (1999-2003)

Apesar das críticas ao tipo de governo neoliberalista, Fernando Henrique Cardoso (FHC) promoveu avanços sociais importantes, sobretudo nas áreas da saúde e educação ao longo de seus dois mandatos.

Na educação, ocorreu um grande aumento no número de crianças na escola: em 1994 a porcentagem de crianças de 7 a 14 anos fora da sala de aula era de 12%, em 2001 passou a ser 3%. A taxa de analfabetismo entre os brasileiros com mais de 10 anos de idade, que era de 14,7% em 1995, caiu para 12,4% em 2001 (IBGE, 2012 *apud* LEITE, 2013 p. 251).

No ano de 1998, a Câmara da Educação Básica (CEB) aprovou o Parecer CEB/4-Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e o Parecer CEB/16- Sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Como pela LDB nº 9.394/1996 a Educação de Jovens e Adultos tinha sido considerada uma modalidade da Educação Básica, as diretrizes estabelecidas por tais pareceres caberiam também à EJA.

As políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos no segundo governo de FHC estavam intensificando o sucateamento da modalidade. A EJA continuava, para o Poder Público, como uma modalidade de segunda classe (HADDAD, 1997, p. 112). Porém, a sociedade civil, por meio dos Fóruns de EJA, iniciaria uma intensa mobilização pela promulgação das diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Em 1999, aconteceu o 1º Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), organizado pelo Fórum EJA do Rio de Janeiro. O objetivo central destes encontros foi promover e divulgar a troca de experiências no campo EJA, potencializando as iniciativas, motivando os alunos, professores, gestores e cidadãos da sociedade civil inquietados com os desejos e anseios da modalidade (MAFRA, 2017, p. 49).

A pressão da sociedade civil e dos segmentos envolvidos com a modalidade EJA fez com que a CEB percebesse a necessidade de que fossem elaboradas Diretrizes Curriculares para a EJA. A partir de audiências públicas com a presença da relatoria da CEB e representantes de diversos segmentos envolvidos com a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, foi elaborado o Parecer nº 11/2000, composto de dez itens que sintetizam a EJA referindo-se diretamente aos processos de escolarização.

Em maio de 2000, foi promulgado o parecer 11/2000, que tratou sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos do documento foram: o estabelecimento e a criação de processo educativos de qualidade; restauração de um direito educativo negado ao aluno; a criação de modelos pedagógicos próprios para a modalidade e a consideração, por parte dos professores/gestores, das especificidades do trabalho docente com alunos jovens e adultos (BRASIL, 2000, p. 9).

O documento considerou que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não poderiam deixar de considerar, em seus cursos a realidade da EJA (BRASIL, 2000, p.58). Apesar da legislação, MARTINS *et al* (2008, p. 2) reforçam que ainda

existe uma ampla falta de investimento na formação específica para os professores que atuam na modalidade EJA e que “a maioria dos profissionais que atuam nesse campo não possui uma formação adequada para trabalhar com a diversidade” desse público específico.

No dia 09 de janeiro de 2001, o Governo Federal promulgou a Lei nº10.172/2001, que instituiu o Plano Nacional de Educação com vigência de 10 anos (2001-2011). Os objetivos do PNE (2001-2011) eram: elevar o nível de escolaridade da população; melhorar a qualidade de ensino em todos os níveis; reduzir as desigualdades sociais no tocante ao acesso e a permanência na educação pública e a democratização da gestão do ensino público (BRASIL, 2001, p. 48).

De todas as metas estabelecidas no PNE, a mais significativa para a EJA foi a meta 26, que abriu espaço para a inclusão da modalidade nas formas de financiamento da educação básica, o que acarretou na aprovação da Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção e Valorização da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB).

Em fevereiro de 2001, o governo federal lançou o Programa Recomeço, com o objetivo de incentivar os jovens e adultos que não tiveram acesso ou não concluíram o Ensino Fundamental a voltarem a estudar.

Governo Lula (2003-2006)

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi responsável pelo programa de alfabetização de adultos do Governo Luiz Inácio da Silva (Lula). O Programa Brasil Alfabetizado, criado em 2003, que contava com financiamento exclusivo do poder público, estabeleceu diversas parcerias com os segmentos da sociedade civil, tais como organizações não governamentais (ONGs), sindicatos, comunidades, associações de bairro, entre outros.

Para além da alfabetização, o governo federal propôs uma Educação de Jovens e Adultos atrelada à Educação Profissional, atendendo não só aos jovens, mas também aos alunos adultos. As ações governamentais propostas visavam um trabalho coletivo com o Ministério do Trabalho e Emprego, o Sistema “S”¹⁵, as centrais sindicais e a iniciativa privada.

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) foi instituído em 2005 pelo Decreto nº 5.478/2005.

¹⁵ Conjunto de instituições cujo nome iniciam com a letra S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac).

No ano de 2006, o programa foi reformulado e ampliado no que concerne ao nível de ensino, pela inclusão do ensino fundamental, e passando a denominação para Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Além do PROEJA, foram lançados outros programas que tinham como foco a escolarização e a qualificação profissional dos jovens como o Programa Agente Jovem; Projeto Saberes da Terra; Escola de Fábrica; Juventude Cidadã e Consórcio Social da Juventude.

O segundo mandato Lula (2007-2011)

A preocupação do governo federal com qualificação profissional do aluno da modalidade EJA continuou ao longo do segundo mandato de Lula. E, no ano de 2007, os programas lançados no primeiro mandato (Projeto Agente Jovem, Projeto Saberes da Terra, Escola de Fábrica, Juventude Cidadã e o Consórcio Nacional), foram integrados ao Programa Nacional de Inclusão do Jovem (PROJOVEM) e, em 2008, por meio da Lei nº 11.692, de 10 de junho de 2008, passou a chamar PROJOVEM Integrado.

Em substituição ao FUNDEF, o governo Lula aprovou, em 2007, a Emenda Constitucional nº 53/2006, que criou o Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). O Fundo passou considerar a educação infantil, o Ensino Médio e a modalidade EJA no computo dos números de alunos da educação básica nos estados e municípios. Até a aprovação do FUNDEB estas modalidades de ensino não dispunham de financiamento próprio e que passaram a receber o financiamento, oriundo do Fundo, com dez anos de atraso em relação ao FUNDEF. Para Haddad (2007, p. 145), a aprovação do FUNDEB, com a inclusão das matrículas em EJA em sua matriz de financiamento, abriu novas possibilidades para esta modalidade de ensino.

Em 2009, a Emenda Constitucional nº 59 estabeleceu a matrícula compulsória para o corte etário de quatro a dezessete anos, consolidando as modalidades Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio como etapas da Educação Básica e conferindo a obrigatoriedade dos estudos para os adolescentes até 18 anos.

Governo Dilma Rousseff (2011-2015)

No ano de 2011, após uma reformulação no Ministério da Educação (MEC), os programas de educação inclusiva do governo federal foram incorporados à SECAD, que a partir da reforma, passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). A Secretaria passou a ter quatro diretorias: políticas para a educação no

campo e diversidade; alfabetização e educação de jovens e adultos; direitos humanos e cidadania; educação especial.

Com o objetivo de ampliar a oferta de cursos técnicos, o governo Dilma lançou a Lei nº 12.523/2011, que criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), em 2011. O Pronatec tinha como objetivo democratizar a educação profissional e técnica, através do aumento do número de vagas, ampliação de instituições pelo país e bolsa de estudos aos interessados.

O PRONATEC, que foi elaborado para atender estudantes que concluíram o ensino fundamental regular ou na modalidade EJA, atendia aos estudantes do ensino médio da rede pública ofertando vagas em instituições privadas na condição de bolsista integral.

Em 2014, foi promulgada no Plano Nacional de Educação (PNE) a Lei nº 13.005/2014, que apresentou dez diretrizes e vinte metas, seguidas das estratégias específicas para sua concretização no decênio de 2014 a 2024. O ainda atual PNE estabelece estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, estabelecida na Emenda Constitucional nº 59/2009 (BRASIL, 2014a). Prevê a correção de fluxo e o combate à defasagem idade-série. Estabelece metas para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população.

Os objetivos do PNE – Lei nº 13.005/2014 – visam a elevação do nível da escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis, a redução das desigualdades sociais e a democratização da gestão do ensino público, obedecendo os princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola, a participação das comunidades escolares em conselhos escolares e equivalentes. As propostas do PNE 2014-2024 diretamente voltadas para a Educação de Jovens e Adultos estão nas metas 09 e 10. A meta 09 trata da alfabetização de jovens e adultos, já a meta 10 trata da EJA vinculada à Educação Profissional. O combate ao analfabetismo está entre as prioridades para o setor educacional, incluindo o analfabetismo funcional.

Apesar dos avanços nos índices de escolarização da população brasileira nos últimos anos, os dados da pesquisa PNAD/IBGE mostraram que, em 2012, 8,7% das pessoas com 15 anos ou mais ainda não foram alfabetizadas e que 30,6% são considerados analfabetos funcionais (BRASIL, 2014b).

Embora a estratégia 9.12 atente para a formulação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos preocupadas inclusive com as necessidades dos idosos, não há entre os programas federais do Governo Dilma um programa destinado àqueles que não visam a qualificação profissional, ou seja, aqueles que não têm como foco o mercado de trabalho.

Segundo Governo Dilma Rousseff /Michel Temer (2015-2019)

Durante seu segundo mandato, Dilma Rousseff sofre um processo de impeachment em agosto de 2016, assumindo então seu vice, Michel Temer. Durante os anos do governo Temer não existiram ações ou investimentos voltados para a modalidade EJA, na contramão do que ocorria nos governos anteriores, a educação foi marcada pelo contingenciamento de gastos.

Em 2017 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) deixa de ser válido como certificação para o Ensino Médio, função que fica a cargo do Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA).

Também em 2017, em 20 de dezembro, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada e, em 14 de dezembro de 2018, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular para a etapa do Ensino Médio. A BNCC não traz em seu texto a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade que precisa ter suas características e especificidades respeitadas, na realidade a Base Nacional nem sequer faz menção à EJA como modalidade. Trata apenas da Educação Básica, deixando subentendido que a prioridade é a educação das crianças e adolescente e que a modalidade EJA está contemplada de forma geral dentro da Educação Básica.

Governo Jair Messias Bolsonaro (2019 – em curso)

Na área da educação o governo Bolsonaro aplicou medidas de contingenciamento de gastos previstas no governo anterior, inclusive os cortes de verbas para pesquisas científicas.

No documento MENSAGEM AO CONGRESSO NACIONAL 2021, o atual governo não se refere ao público de EJA ao tratar da educação básica, apenas aponta a intenção de que em 2021 haja o “lançamento do curso de formação de alfabetizadores de adultos” (p.46). O documento menciona ainda um projeto chamado Programa Computadores para Inclusão que pretende promover “a revitalização de pontos de inclusão digital por meio da doação de equipamentos recondicionados, além de ofertar cursos e oficinas, visando à formação profissionalizante de jovens e adultos em situação de vulnerabilidade social nas Tecnologias da Informação e Comunicação” (p. 108). Tal programa não está relacionado diretamente à educação formal. Como o próprio texto explicita, se trata de utilizar equipamentos recondicionados para promover a inclusão digital de jovens e adultos.

Observando essa linha histórica, podemos concluir que a importância da Educação de Adultos e da Educação de Jovens Adultos e Idosos esteve em pauta durante a construção da trajetória educacional do Brasil, porém não contou com políticas públicas, financiamento e

investimento suficientes. Mesmo em governos recentes como os de Luiz Inácio da Silva e Dilma Rousseff, que apresentaram propostas, ações e políticas para EJA, não encontraram continuidade em seus sucessores, levando novamente a modalidade para uma condição menos privilegiada quando comparada ao ensino regular.

No próximo capítulo o foco será a história da educação de adultos na cidade de Campinas, com uma descrição em ordem cronológica desde a fundação da cidade até a atualidade, destacando os principais acontecimentos que ajudaram a construir a história da modalidade EJA campineira.

CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DE ADULTOS NO PERCURSO HISTÓRICO DE CAMPINAS

A proposta deste capítulo é entender a linha temporal da educação na cidade de Campinas, dando ênfase para as primeiras ações no âmbito da educação para adultos, acompanhando a evolução através dos séculos para que seja possível entender as influências sociais e mercadológicas sobre a Educação de Jovens e Adultos campineira.

A história de Campinas não se dissocia da exploração econômica e territorial que o Brasil viveu no século XVIII. O local que hoje seria a parte central da cidade de Campinas, por volta de 1720 e 1730, era um ponto de parada e pouso para viajantes e Bandeirantes¹⁶ que seguiam em direção às terras que hoje constituem os estados de Goiás, Mato Grosso do Sul e Minas Gerais.

Em 1774 com a chegada do Capitão Francisco Barreto Leme do Prado, “Campinas do Mato Grosso” foi reconhecida como povoado, neste mesmo ano foi erguida uma capela provisória onde se realizou oficialmente a primeira missa. Nessa época o povoado não tinha colégios, “apenas alguns padres ou leigos com alguma instrução começaram a oferecer catecismo e ensino de primeiras letras” (CAPPELLANO, 2013, p. 3).

Em 1797, elevada à categoria de vila, é nomeada para Vila de São Carlos, pois já era considerada uma cidade com cerca de dois mil habitantes (apenas 45 anos depois, na data de 5 de fevereiro de 1842, receberia o nome de Campinas). Nessa época a educação era baseada em Aulas Régias¹⁷ de primeiras letras, e os primeiros professores régios foram contratados para ensinar apenas meninos.

A partir de 1835, a Vila de São Carlos contava com três escolas, sendo duas particulares e uma pública com trinta e três alunos matriculados. Ganzeli (2000) aponta que o número de escolas particulares na rede de ensino de Campinas foi superior ao número de escolas públicas durante todo o período imperial (1822-1889), e que em 1870 existiam na cidade 15 instituições de ensino, sendo elas 10 escolas particulares e apenas 5 públicas.

Esse aspecto elitizado da rede de ensino está ligado ao êxito da economia cafeeira, que recebia investimento e financiamento dos grandes fazendeiros do café. Clark (2002) exemplifica essa relação com a construção de escolas como a “Escola Ponte de Atibaia”:

¹⁶ Bandeirantes eram grupos que, a partir do início do século XVI, viajavam por terras brasileira ainda não desbravadas em busca de novas possibilidades de extração mineral.

¹⁷ Aulas Régias – Professores sem vínculos religiosos que foram contratados para ministrar aulas após a supressão do ensino Jesuíta.

Em 1831, o fazendeiro José de Souza Campo, abriu a “Escola Ponte de Atibaia” (Distrito de Souza), para ensinar seus filhos, mas devido as solicitações de moradores vizinhos acabou aceitando a matrícula de outros alunos. Essa escola chegou a matricular mais de 50 alunos, sendo o corpo docente formado por professores nacionais e estrangeiros. (CLARK, 2002, p. 5)

Por volta da década de 1840, Clark (2002) sinaliza que as escolas régias que funcionavam nas residências dos mestres-régios não possuíam mais infraestrutura adequada, e os métodos de ensino já não eram desestimulantes para a geração da época. Diante disso os fazendeiros e pessoas com maiores posses enviavam seus filhos a outras cidades para que pudessem frequentar boas escolas ou contratavam professoras particulares, muitas vezes estrangeiros para que os filhos aprendessem também um novo idioma.

Para aquelas famílias que não podiam dispor do alto valor de enviar o filho para estudar fora, a opção foi investir em escolas particulares que seriam construídas na própria cidade. O que reforçou ainda mais a disparidade entre as escolas particulares e públicas. Aquelas com boa estrutura e investimento, enquanto estas pouco valorizadas e ineficientes.

Apesar da pouca estrutura das escolas públicas, Clark (2002) aponta que as “Escolas Públicas de Primeiras Letras”, focadas em diminuir o analfabetismo dos trabalhadores e de seus filhos, ofereciam aulas noturnas, sendo que nessa época as escolas ainda eram divididas entre escolas femininas e masculinas, tendo as escolas masculinas um oferecimento de vagas muito maior que a escolas femininas.

Esse cenário de falta de instituições públicas de qualidade começa a sofrer uma leve alteração por volta da década de 1870, a cidade nessa época, rica, moderna, agraciada por uma das ferrovias mais importantes do país, já ganhava ares de metrópole, mas escondia uma outra cidade, esburacada suja, sem recursos, a cidade dos escravizados, dos libertos, dos trabalhadores livres, imigrantes ou migrantes, onde a educação não era nem pautada.

Influenciados pelos ideais de igualdade difundidos na Europa e Estados Unidos, alguns intelectuais e pessoas da elite campineira, iniciam um movimento de valorização da educação não apenas para os filhos daqueles que tinham posses, mas para a população em geral. Essa ação da alta sociedade campineira estava ligada à ideia de que a ignorância da população, na figura do analfabetismo, era a um dos principais obstáculos para o progresso da nação.

2.1 – “Aulas Noturnas” na Loja Maçônica Independência

A partir da década de 1870, a elite cafeeira de Campinas, principalmente os filhos dos fazendeiros que haviam estudado e eram professores, jornalistas, médicos, advogados, defensores da razão e da ciência, e também escritores, pois publicavam textos em periódicos,

almanaques e jornais da época, influenciados pelos ideais positivistas republicanos e abolicionistas, compuseram a Sociedade Propagadora de Instrução. Dentre seus membros, Francisco Glicério (conhecido hoje pela população por dar nome a uma das mais importantes avenidas da cidade) compôs a diretoria da Sociedade.

Segundo Ananias (2000), a perspectiva desses membros da Sociedade Propagadora de Instrução era a “aliança entre os grandes proprietários rurais e a classe média urbana, com o intuito da construção de um outro modelo político para a sociedade.” (p. 68) Tinham como ideal transformar a população brasileira em uma civilização aos moldes europeus, partido do princípio de que a economia liberal e a educação seriam sustentação da construção dessa modernização social.

Esse movimento aconteceu em várias cidades brasileiras, e, a Sociedade Propagadora de Instrução de Campinas, além de incentivar e financiar a construção de vários colégios públicos na cidade destinados aos menos favorecidos, manteve as “aulas noturnas” na Loja Maçônica Independência, tendo como professores próprios membros da Sociedade que tivessem experiência em lecionar, ou eram contratados professores renomados que já lecionavam em outros colégios da cidade.

As “aulas noturnas” eram destinadas a adultos e jovens maiores de 12 anos que fossem pobres, mas que estivessem trabalhando. O processo de seleção dos estudantes era rígido no sentido de que para participar das aulas o pretendente a uma vaga deveria comprovar uma ocupação profissional. Segundo Ananias (2000), dentre os alunos matriculados a maior parcela era de trabalhadores livres e uma parcela menor era de escravizados. O fato de escravizados serem incluídos nas aulas reforça o ideário republicano e abolicionista dos organizadores, porém demonstra que a preocupação era em ensinar principalmente aqueles que já tinham um ofício.

O perfil desses trabalhadores admitidos para as “aulas noturnas” era o de profissionais urbanos como pedreiros, carpinteiros, artistas, ferreiros, sapateiros, entre outras profissões, que apesar de pobres, suas atividades eram importantes para a vida na cidade.

Ananias (2000) explana que:

Essa clientela talvez justifique as disciplinas oferecidas pelo curso. Inicialmente, a partir da década de 1870, os almanaques indicavam que a escola ensinava os alunos a ler, escrever e contar. Em 1878, apareciam as disciplinas de primeiras letras, caligrafia, história, aritmética e português. A partir dessa data, segundo Moraes (1981), houve uma ampliação acrescentando gramática, geometria, geografia, história pátria e contabilidade. Além dessas, disciplinas como “direitos do homem” e desenho aplicado faziam parte do programa. (ANANIAS, 2000, p. 73)

Ananias (2000) complementa que havia uma preocupação com que os alunos tivessem noções de seus direitos na sociedade, torná-los cidadão pertencente a uma nação que estava sendo construída a partir de suas próprias ações. O que nos remete às características da educação popular como era pensada por Paulo Freire, em que instrução e conscientização política deveriam andar juntas para que o homem pudesse se emancipar. Para Paulo Freire, a educação como forma de libertação metafórica, a educação que “nos liberta através da luta política na sociedade” (FREIRE, 1986, p. 21). Já para a Sociedade Promotora de Instrução, a educação como forma de libertação literal, inclusive buscando a independência brasileira e a abolição da escravidão.

Segundo Magalhães (2013), a Loja Maçônica Independência recebeu o título de “Benemerita” em 22 de junho de 1894 pela iniciativa de promover a instrução entre os trabalhadores da cidade.

Os últimos registros de atividades das “Aulas Noturnas” datam de 1912 com o oferecimento de “um curso primário para adultos” (ANANIAS, 2000b, p. 47).

2.2 – O “Curso de Comercio Noturno” do Colégio Culto à Ciência

O “Culto à Ciência” é considerado o primeiro colégio laico da cidade. Seu nome reflete a influência positivista de seus fundadores, seu compromisso era promover a educação científica sem influência da religião, e seu corpo docente e administrativo era composto “por maçons, positivistas e republicanos [que] mantinham a aliança em torno do interesse de elaborar um projeto de natureza educativa e política, visando a implantação de ideais liberais de construção do Estado Republicano.” (CLARK, 2002, p. 15).

O grupo defendia um ensino mais moderno e prático, que ficou conhecido como método intuitivo ou “lições de coisas”. Esse método defendia que só era possível adquirir conhecimento a partir da intuição, criticando outros métodos que para eles eram abstratos, focados apenas e só em palavras.

Em relação à educação de adultos, Ananias (2000b) aponta que a partir de 1876 houve um “Curso de Comércio Noturno” que podia ser frequentado por crianças e adultos. O curso foi criado e ministrado pelos próprios professores do colégio Culto à Ciência.

Para Moraes (1981), o curso noturno do Culto à Ciência era consonante às “Aulas Noturnas” da Loja Maçônica Independência. Já que seus organizadores pertenciam ao mesmo grupo, tendo o mesmo ideal de que a educação era um investimento, para eles empreender na educação era “o passo inicial e definitivo para a implantação da república e a completa liberalização dos costumes.” (p. 125).

Ananias (2000b) aponta que o Culto à Ciência foi mantido por seus fundadores por quase 20 anos, e devido a diversas crises financeiras teve suas atividades encerradas no dia 21 de junho de 1894. No ano seguinte o colégio passou a compor a Rede Estadual de Ensino, à qual faz parte até hoje.

2.3 – Escola Ferreira Penteado – a “Escola do Povo”

Fundada por Joaquim Ferreira Penteado, o Barão de Itatiba, em 1881, a Escola Ferreira Penteado “era gratuita, destinada ao ensino primário de meninos pobres. Quando da sua fundação, a perspectiva era de que a escola mantivesse dois períodos: um diurno para meninos de 8 a 13 anos e outro noturno para adultos.” (ANANIAS, 2000b, p. 49)

A autora aponta que, embora a intenção de educar adultos constasse desde sua inauguração, só foram encontrados registros de cursos noturnos a partir do ano de 1893. A escola Ferreira Penteado também trazia em sua proposta os ideais republicanos, e preferia adotar um ensino considerado moderno tanto para as crianças como para os adultos.

A “Escola do Povo” tornou-se escola municipal no ano de 1893, porém foi desativada em 1915. O Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Estado de São Paulo (CONDEPHAAT) tombou o prédio da Escola Ferreira Penteado no ano de 2015. Hoje o prédio está a serviço do Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS) para População em Situação de Rua.

2.4 – Escola Corrêa de Mello

Fundada também em 1881, o nome da escola homenageia o botânico campineiro Joaquim Corrêa de Mello, falecido no ano de 1877, por seus préstimos à cidade de Campinas. O farmacêutico (que também fazia serviços médico) deu nome à “Sociedade Corrêa de Mello”.

Esta sociedade que era formada por fazendeiros e intelectuais da cidade, foi responsável por arrecadar fundos para a construção de uma escola por meio de festas, leilões e outros eventos. Segundo Ananias (2000b), este grupo tinha o objetivo de fornecer cursos de instrução primária gratuita para meninos e meninas.

Cappellano (2014) evidencia os ideais do grupo que via a falta de instrução da população como um empecilho ao progresso e trazia a ciência, a razão e o progresso como inspiração de suas discussões:

Além da questão da formação da mão-de-obra urbana, essas discussões demonstravam também uma preocupação com a capacitação dos trabalhadores que encontravam-se na lavoura cafeeira. A preocupação com a escolarização dessa parcela da sociedade, presente nessa escola apresentada, aparecia marcada por 3 itens: a escolarização básica, a profissionalização tanto na perspectiva de preparar o trabalhador urbano

como o rural e o reconhecimento desse grupo enquanto cidadãos. Os dois primeiros itens garantiriam o terceiro. (CAPPELLANO, 2014, p. 7)

Em relação ao ensino noturno, a Escola Corrêa de Mello além de oferecer instrução primárias a adultos não alfabetizados, instruir os trabalhadores urbanos e rurais, contava com a presença de uma professora, Dona Lydia de Castro, o que indica a presença de mulheres também entre os estudantes. Esse fato representa uma inovação, já que outras instituições da mesma época atendiam apenas homens e as aulas noturnas eram ministradas também por homens (ANANIAS, 2000 b).

Em 1888 a escola passou da administração da Sociedade Corrêa de Mello para a administração municipal. A escola funcionou até 1962, quando seu prédio foi demolido, dando lugar a um terminal de ônibus localizado hoje em frente ao Mercado Municipal. Atualmente existe uma Escola Estadual “Corrêa de Mello” na cidade de Campinas, porém não há vínculo com a antiga escola.

A educação campineira, assim como os cursos noturnos oferecidos na cidade no final do século XIX e início do século XX, traziam em sua ideologia o modelo civilizatório dos Estados Unidos, França e Inglaterra. Numa tentativa de diminuir a ignorância da população, os cursos noturnos procuravam instruir prioritariamente trabalhadores adultos livres e escravizados, na expectativa de elevar o Brasil a um patamar europeu de civilização.

Havia também o discurso de que era necessário tornar esses alunos adultos cidadãos cientes de seus direitos e responsáveis pela construção de uma nação livre e economicamente próspera. Para Ananias (2000b), a defesa de uma educação única em todos os estabelecimentos de ensino, onde todos receberiam a mesma instrução independente de sua condição social ou cor reforçava a ideia de que a escola seria a responsável por equalizar as diferenças sociais.

Porém essa lógica não foi exitosa, enquanto os filhos dos mais abastados desfrutavam de uma boa educação em grandes colégios bem estruturados, a população menos favorecida tinha acesso apenas às escolas pequenas que ofereciam poucas vagas, preferencialmente para meninos, e as aulas e cursos noturnos comportavam apenas turmas pequenas com 30 a 40 estudantes por instituição.

Tudo leva a crer que na realidade a educação ofertada como forma de caridade era alijada da real constituição de direitos do cidadão e da humanização. A oferta da alfabetização e da qualificação profissional procurava atender a interesses daqueles que a ofertavam, e que culpavam o analfabetismo de atrasar o desenvolvimento do país e consequentemente da própria elite.

No início do século XX Campinas recebia uma grande migração de trabalhadores em busca de oportunidade nas novas indústrias e na prestação de serviços que a cidade precisava. Mesmo que a boa vontade da elite campineira tenha feito esforços para instruir adultos e jovens, não foi o suficiente para sanar a carência da população, que aumentava rapidamente e fazia a cidade se desenvolver, mesmo que com mão-de-obra pouco qualificada.

2.5 – A influência da industrialização na educação campineira

No final do século XIX a cidade já havia recebido importantes fábricas e empresas como a Cia Paulista de Estradas de Ferro; Pedro Andersen - Fundação; Cia. Mogiana de Estradas de Ferro e Navegação; Cia de Iluminação a Gaz; Mac Hardy – Fundação; Sistema de Telefonia Comunicação; Lidgerwood – Fundação; Campineira de Água e Esgotos; a presença dessas empresas indicava que Campinas já tinha porte para comportá-las, pois crescia em ritmo acelerado (VILLELA, 2011).

E, ainda nas primeiras décadas do século XX, Villela (2011) arrola a chegada de outras importantes empresas como: Carioba – Reativação Tecelagem; Mercado Municipal; Columbia Cervejaria; Cia. Campineira de Tração, Luz e Força. Para o autor essa nova configuração não significa que o café tenha deixado de ser o carro chefe da economia campineira, mas que o capital nacional, incluindo o patrocínio dos próprios cafeicultores, somados aos investimentos estrangeiros, iniciava o financiamento de novas atividades também lucrativas, e que precisava de trabalhadores capacitados para tais serviços.

Bento Quirino dos Santos, herdeiro de fazendas de café e investidor na indústria, doou na época dez contos de réis para a criação de um colégio e, postumamente, em seu testamento deixou mais cem contos de réis para sua manutenção. Sob a mesma perspectiva maçônica, republicana e progressista, a “Associação Instituto Profissional Masculino Bento Quirino”, em busca de qualificar a mão-de-obra campineira criou em 1910 a Escola Prática de Comércio, que futuramente receberia o nome de Escola Técnica Bento Quirino, instalada na praça de mesmo nome.

Esta escola oferecia ensino profissional masculino, gratuita, com recursos doados por Bento Quirino dos Santos, em um período em que a indústria já tinha grande destaque. O Instituto Bento Quirino (1915) teve o prédio projetado por Ramos de Azevedo, sendo assumido pelo Estado em 1927 e transformado em 1950 no Ginásio Industrial estadual Bento Quirino, na atualidade o COTUCA, incorporado à UNICAMP. (CAPPELLANO, 2014, p. 7)

Embora a Associação pretendesse que a nova escola formasse jovens aptos ao trabalho por meio do ensino oferecido no período diurno, os cursos noturnos tiveram relevância entre os trabalhadores e trabalhadoras, pois com a mudança de “instituto masculino” para “Escola

Prática de Comércio”, em 1927, o ensino passou a ser misto. No caso dos cursos noturnos, atendiam também as esposas dos operários que precisavam complementar a renda da família. Villela (2011) assinala que os cursos eram divididos em duas seções, a masculina “que oferecia os cursos de Desenho Profissional, Arquitetura, Mecânica e Marcenaria e a feminina tinha os cursos de Confecções e Corte, Roupas Brancas e Bordados, Flores e Chapéus e Artes Aplicadas” (p. 108).

O autor aponta que as aulas gerais eram compostas por diferentes disciplinas a critério do que os organizadores dos cursos achavam adequado para cada sexo. Enquanto as aulas gerais masculinas eram compostas pelas seguintes disciplinas: Português, Matemática, História, Geografia e Desenho Profissional e Plantas e Orçamentos; as aulas gerais ministradas para as mulheres eram: Português, História, Geografia, Matemática, Desenho, Economia Doméstica e Puericultura.

Entre os períodos de 1927 a 1935, período em que se tornou escola comercial mista, nos cursos noturnos, o número de alunas foi superior ao número de alunos, Villela (2011) levanta algumas hipóteses a esse respeito.

A primeira hipótese é que os homens que participaram das duas grandes guerras mundiais deixaram suas mulheres como arrimo de família e estas por sua vez buscavam capacitação profissional para se inserir no mercado de trabalho. A segunda hipótese era a de que o capitalismo levou as mulheres casadas e suas filhas ao mercado de trabalho para que a renda familiar aumentasse, por isso procuravam os cursos noturnos para se aprimorar. A terceira hipótese é a de que na cidade de Campinas havia poucas vagas para mulheres em cursos noturnos, sendo assim, a abertura dos cursos noturnos do Instituto Bento Quirino, levou as mulheres a procurarem essa instituição para pleitear as vagas oferecidas. Somando-se a estas hipóteses o fato de que a posição das mulheres na vida social também começava a ganhar destaque, sendo preciso educá-las para a vida na nova sociedade moderna que agora se apresentava.

Em relação às matrículas de negros no Instituto Bento Quirino, o autor afirma que a partir de 1927 houve uma preocupação em registrar as turmas e os eventos por meio de fotografias, evidenciando-se que havia:

a presença de alunos e alunas negras, porém eles são em pequeno número, principalmente na seção feminina, e diminuem conforme se avança na seriação escolar, revelando que conforme o passar dos anos vai se excluindo ainda mais essa parcela da população. Essa situação corrobora os dados de nacionalidades, tendo em vista que entre os pais de alunas há um número maior de imigrantes enquanto na seção masculina exista um número maior de pais brasileiros e nesse grupo estariam inseridos

os poucos alunos negros. Adicione-se a isso, apesar de não estarmos preocupados com uma análise técnica da imagem, que a presença negra embora registrada, nunca se manifesta em primeiro plano ou parte central das imagens. Avalio que o objetivo era demonstrar a presença de alunos negros, mas não identificar a escola como sendo escola para negros. Além disso, não havia nenhum negro como membro do corpo docente. (VILLELA, 2011, p. 100)

Ao tecermos um comparativo das características apresentadas do atendimento do Instituto Bento Quirino com as “Aulas Noturnas” oferecida pela Loja Maçônica Independência, percebemos que mesmo com a virada do século, o acesso à educação de adultos ainda passava por formas de seleção de estudantes. Se para cursar as “Aulas Noturnas” o requisito era ser homem e trabalhador, no Instituto Bento Quirino era necessário o pleiteante ser alfabetizado, pois as aulas se propunham ao aprimoramento profissional, e não a proporcionar as primeiras letras. Em ambos os movimentos há a presença de negros, porém em número bem menor comparado à quantidade de alunos brancos, evidenciando então que, mesmo dentro de ideais de igualdade, houve sim tipos de exclusão. Por esses aspectos podemos afirmar que o ensino para adultos e jovens na cidade de Campinas não era acessível para todos.

Embora, Villela (2011) aponte que as iniciativas da alta sociedade campineira em elevar a instrução da população de certa forma estavam surtindo efeito, pois os índices de analfabetismo no período entre 1920 e 1940 havia diminuído, precisamos somar a essa análise o fato de que, com a constituição da nova república, o voto só era permitido para homens alfabetizados, o que pode ter impelido a população a receber instruções básicas de leitura e escrita com o intuito de aumentar o contingente eleitoral. E, na mesma época aconteceram movimentos da sociedade civil que reivindicavam a expansão e melhoraria na qualidade do ensino público no Brasil, dentre eles o que ficou conhecido como Manifesto dos Pioneiros da Educação.

Podemos concluir então que os ideais republicanos, a industrialização da cidade, a nova posição da mulher na sociedade, o atrelamento do voto à alfabetização e as ações por parte de civis foram os principais fatores que corroboraram para que o ensino de adultos tivesse impulso na cidade de Campinas no início do século XX. Contudo, como já foi dito, não foi suficiente para “erradicar” o analfabetismo na cidade, nem tornar o ensino acessível a todas as camadas da população.

2.6 – Educação campineira no pós-guerra

Após a Segunda Guerra Mundial (1939-1945) o mundo se viu modificado, mudando também a educação e assim a educação de jovens e adultos. Podemos analisar no capítulo I o

advento das CONFINTEAs, os investimentos do Banco Mundial na área da educação e os novos marcos legais brasileiros que pretendiam democratizar e melhorar o ensino nacional na época.

O período campineiro do pós-guerra foi marcado pelo crescimento econômico de toda a região que hoje é conhecida como Região Metropolitana de Campinas. Em meados da década de 1950 importantes eventos fortaleceram a cidade, como a construção da Rodovia Anhanguera (SP-330) em 1948; o início da construção do Aeroporto Internacional de Viracopos-Campinas em 1948; a inauguração dos Estádios Moisés Lucarelli em 1948 e Brinco de Ouro da Princesa 1953; a transferência da Escola Preparatória de Cadetes do Exército em 1959 para Campinas; o início das atividades da Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas) em 1941 e a criação da Academia Campinense de Letras em 1956¹⁸ (CAMPINAS, 2020); fatos que marcaram e influenciaram a história e a identidade de Campinas enquanto polo de sua região metropolitana.

Esse período de expansão econômica também foi acompanhado da expansão territorial, ora ordenada com o surgimento dos distritos de Barão Geraldo e Joaquim Egídio, ora não tão ordenadas que deram origem a diversos bairro periféricos, entre eles Ouro Verde e Campo Grande. Este último nos interessa de maneira específica pois é onde se localiza a comunidade escolar que é o objeto de interesse da presente pesquisa.

Com a expansão territorial, a rede municipal se viu obrigada a ponderar sobre a crescente população de trabalhadores e suas famílias, promovendo o início da descentralização das instituições de ensino. Com novos distritos e novos bairros, a cidade precisava de novas escolas que atendessem aos estudantes de toda a cidade.

Porém, o déficit educacional estava distante de ser solucionado tanto na cidade de Campinas quanto em todo país. Na década de 1950, o Brasil contava com uma população de aproximadamente 30.188 milhões de habitantes, sendo que 15.272 milhões ainda não estavam alfabetizados, como podemos verificar no Quadro 1, elaborado a partir dos dados apresentados pelo IBGE (2012).

¹⁸ Os dados deste parágrafo tiveram com fonte o site https://pt.wikipedia.org/wiki/Campinas#cite_note-Prefeitura_Geral-23 e o e-book “Campinas - 240 anos de história” disponível em <https://240anos.campinas.sp.gov.br/livro-campinas-240anos>. Ambos com acesso em 24 abr. 2020.

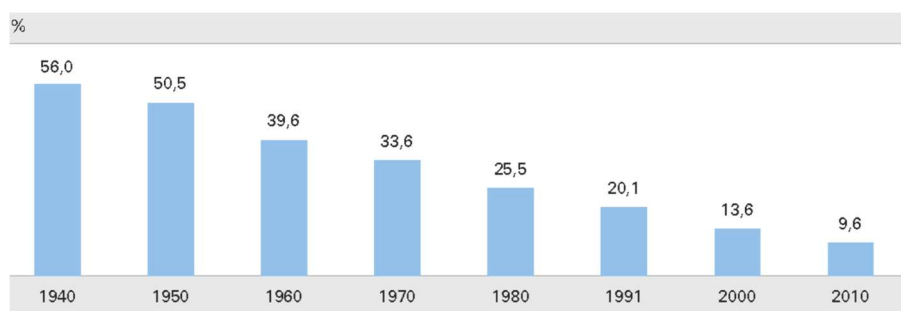
Quadro 1: Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais

	TOTAL	NÚMERO DE PESSOAS NÃO ALFABETIZADAS	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: adaptação feita pela autora a partir de dados do Censo IBGE/2012.

É possível perceber pela apresentação dos dados do Quadro 1 que há uma gradual diminuição da porcentagem de analfabetismo no decorrer das décadas. Porém, no final do século, ainda temos um número grande de pessoas não alfabetizadas, o que indica a necessidade de consolidação das políticas públicas propostas.

Na Figura 1 podemos verificar a continuidade da diminuição gradual na taxa de analfabetismo também na primeira década do século XXI. A diferença da porcentagem de pessoas não alfabetizadas na comparação entre a década de 1950 e a década de 2010 felizmente é grande, contudo, não demonstra que na atualidade a situação educacional do país esteja boa, mas reforça a precariedade educacional vivida no Brasil no período pós-guerra.

Figura 1: Analfabetismo na faixa 15 anos ou mais – 1940/2010

Fonte: adaptação feita pela autora a partir de dados do Censo IBGE (2012).

É em um cenário contraditório que os brasileiros do pós-guerra se encontravam: o país vinha se transformando economicamente, se modernizando e se industrializando, enquanto sua população continuava sem estudo. Consequentemente, o país se via sem mão-de-obra minimamente qualificada para a nova economia que surgia.

Como já citado no capítulo I, ganharam destaque no final da década de 1950 e início da década de 1960 importantes nomes da história da educação brasileira como Anísio Teixeira, que enquanto presidente do INEP promoveu campanhas de alfabetização pelo país, e, Paulo

Freire, que com o movimento de educação popular se preocupou com o público adulto. Freire propunha que a educação levasse em consideração as necessidades dos educandos e a emancipação do indivíduo por meio da educação, negando a educação tradicionalista, descrita por Freire em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, como “educação bancária” (FREIRE, 1987, p. 37).

Porém no início da década de 1960 o país sofreu um golpe que fez o Brasil iniciar um período de 21 anos que ficou conhecido como Ditadura Militar. Durante o período de Ditadura Militar os ideais como os de Paulo Freire e Anísio Teixeira foram refutados e rejeitados, sendo criado um importante programa de alfabetização de adultos, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

2.7 – O MOBRAL como marco histórico da educação de adultos em Campinas

Segundo Costa (1987) após o golpe de 1964 o país foi lançado “no caminho da internalização do capitalismo. Vivia-se a euforia do milagre econômico. Por causa disso surgiram as pressões da classe média por mais instrução” (p. 18), e mais eficiência na qualificação da mão-de-obra para atender às demandas da tecnologia importada para as indústrias. Foi quando o governo federal lançou o MOBRAL para que este programa pudesse satisfazer a necessidade de melhorar a produtividade por meio da qualificação dos operários.

A autora aponta que não é possível dissociar a criação do MOBRAL do momento político vivido na época, e que, tanto o conteúdo como a metodologia não visavam nem o crescimento pessoal dos estudantes, nem a “erradicação do analfabetismo” como pregavam seus defensores, mas na prática, o MOBRAL visava preencher a lacuna de mão-de-obra qualificada para servir os empregadores com mais eficiência.

Em sua dissertação *Estudo sobre o nível intelectual do aluno no MOBRAL da cidade de Campinas, SP*, Otaviana Costa (1987) descreve características dos estudantes campineiros que tiveram acesso ao MOBRAL. Ela aponta que foram atendidos tanto alunos das zonas rurais como das zonas urbanas de Campinas. Quanto à ocupação, a autora aponta alunos desempregados, donas de casa, empregadas domésticas, operários autônomos e funcionários públicos. A faixa etária variava de 13 a 69 anos.

Costa (1987) indica que o MOBRAL mapeou e escolheu 457 municípios considerados focos de irradiação do movimento, porém o aporte financeiro e administrativo não era dos municípios, mas sim do estado.

Em uma rápida pesquisa na Biblioteca Jurídica digital da Prefeitura de Campinas, encontramos diversas referências de vínculo entre novos centros de custos, uso de prédios

públicos e abertura de salas de aulas onde era incluído também o funcionamento do MOBRAL. Entre esses dados podemos encontrar por exemplo o Decreto Nº 3.672 de 24 de agosto de 1970, que, constitui a Comissão Municipal do "MOBRAL" de Campinas, tendo na época Orestes Quércia como prefeito. Nesse decreto fica evidente que a fonte financiadora seria *MOBRAL Central e Estadual* e outras fontes como possíveis auxílios, subvenções, doações e legados que lhe forem concedidos por entidades públicas ou particulares. Sendo assim, a função da Comissão Municipal, seria a de organizar e divulgar os cursos para toda a população de Campinas.

Com relação aos locais onde foram instalados postos do MOBRAL pudemos identificar que foram contemplados bairros como Vila Formosa e adjacências; Centros Municipais de Ensino Supletivo de 1º Grau localizados à Rua Irmã Serafina nº 674, Avenida das Amoreiras nº 1.430 e Rua Abolição nº 3.282; Bairro Jardim Maria Rosa e Jardim Proença.

Essas indicações de diversos endereços para o funcionamento do MOBRAL mostram que a intenção foi descentralizar a oferta dos cursos. Mostram também que a prefeitura de Campinas ajudou a propagar e fortalecer o Movimento. Por mais que alguns pesquisadores como a citada Otaviana Costas (1987), concluem em suas pesquisas que o resultado educacional do MOBRAL não tenha elevado muito o grau de instrução de seus estudantes, ele precisa ser reconhecido como o programa de alfabetização de adultos que mais se capilarizou, possibilitando muitos brasileiros a terem seu primeiro contato com as letras. Segundo Leite (2013) “a partir de 1969, o MOBRAL iniciou um amplo trabalho de alfabetização. Na década de 1970 o programa foi reformulado e passou a ter estrutura de fundação, convertendo-se no maior movimento de alfabetização do país” (p. 170).

Estando o MOBRAL atrelado a interesses políticos da época, com a saída dos militares do poder, o MOBRAL também foi substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação EDUCAR. Segundo Leite (2013), a Fundação EDUCAR responsabilizou-se pela articulação conjunta ao subsistema do ensino supletivo e a política nacional de educação de jovens e adultos.

2.8 – FUMEC como marco na Educação para Jovens, Adultos e Idosos

No ano seguinte da instituição da Fundação EDUCAR, Campinas publica a Lei nº 5.830, de 16 de setembro de 1987, que autorizava o poder executivo a instituir a Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC). Esta lei descreve as funções e organização da FUMEC. Entre suas características, é apontada sua natureza jurídica privada, o convênio com a Fundação

EDUCAR e seu público-alvo, que na época compreendia também crianças em idade pré-escolar.

Mafra (2017) aponta que “a FUMEC exerceu uma função fundamental na concretização da educação como um direito para os sujeitos da modalidade EJA no município de Campinas” (p. 95). No início de suas atividades, o número de alunos era reduzido, e tinha como dificuldade a falta de locais apropriados. Porém já se notava na FUMEC a proposta de descentralização do ensino, pois as classes do programa funcionavam em diversos bairros da cidade, em locais cedidos pelas comunidades como salões de igreja, associações de bairro, e unidades escolares que emprestavam salas para que as aulas pudessem ocorrer.

No ano de 1990 o atendimento característico ao público da educação para adultos do primeiro segmento do ensino fundamental começou a ser delineado, pois neste ano a FUMEC passou por uma reestruturação, transferindo a administração pedagógica do Programa Educação Comunitária Pré-Escola para a Secretaria Municipal de Educação (SME), o que possibilitou que sua administração pudesse ser voltada para o Programa Municipal de Educação Básica Comunitária de Jovens e Adultos.

Com essa reestruturação administrativa e pedagógica, a FUMEC pôde contratar servidores por meio de concurso público, que foram admitidos com a função específica de trabalhar com o público de EJA. Mafra (2017) expõe que as condições de trabalho dos professores da FUMEC, assim como seus salários, foram equiparadas aos profissionais da SME por meio da Lei Municipal nº 7.045/1992, “o que garantiu aos professores da Fundação os mesmos direitos dos professores da SME” (p. 103).

É importante esclarecer que a modalidade Educação de Jovens e Adultos no município de Campinas é dividida entre a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Fundação Municipal de Educação Comunitária (FUMEC). Assim, a responsabilidade do ensino para jovens e adultos do Ensino Fundamental II - Anos Finais é de responsabilidade da SME e a FUMEC atende aos jovens e adultos nas series iniciais do Ensino Fundamental (Alfabetização). Retomaremos as características da SME no próximo capítulo.

Ainda sobre a FUMEC, Mafra (2017) aponta a preocupação com a qualificação dos profissionais que também foi uma das características que colaborou para que a Fundação tivesse solidez em sua proposta pedagógica. A FUMEC tendo recursos para investir em formação, o fez de forma a garantir a participação de seu corpo docente. Durante toda a década de 1990 a FUMEC se organizou e se estruturou para conquistar e manter a qualidade do ensino oferecido.

Atualmente, ano letivo de 2021, a FUMEC ainda é a responsável pelo público de EJA I. Em seu site oficial¹⁹ podemos ter acesso ao rol de programas que atendem àqueles que precisam de alfabetização, aos que procuram aperfeiçoamento profissional, e, aos que procuram educação ao longo da vida (FUMEC, 2020).

2.9 – Final do século XX na EJA de Campinas

Após a década de 1980 o Ensino de Jovens e Adultos passou por um processo de municipalização. Com a extinção do MOBRAL, os estudantes adultos que precisavam concluir os anos iniciais ficaram nas redes estaduais e, em cidades que possuíam sistema próprio de ensino, ficaram a cargo do município. Ganzeli (2000) aponta que em 1982 a SME estava dividida em três coordenadorias: “Coordenadoria de orientação e Educação Recreativa, Coordenadoria de Ensino de 1º Grau, Coordenadoria de Ensino Supletivo e Educação Integrada” (p. 46)

Na década seguinte, Dombosco (2013) assinala que, com a extinção da Fundação Educar logo no início do governo Collor, ocorreu uma “ação de ‘desresponsabilização’ do Estado para com a educação de jovens e adultos, tendo em vista que esta ficou a cargo dos municípios, uma vez que são eles que a duras penas mantêm a oferta um pouco mais qualificada [...]” (p. 83).

É nesse panorama que a SME vai consolidando seu trabalho com a educação de adultos, buscando se institucionalizar, trabalhando dentro de suas possibilidades para buscar autonomia e relevância em suas ações. A respeito disso o documento Diretrizes Curriculares da Educação Básica para A Educação de Jovens e Adultos anos finais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (SME, 2013), conta a trajetória da EJA na SME sob uma perspectiva de que “historicamente, a EJA sempre foi delegada a um segundo plano nos debates educacionais, compreendida como ação supletiva do ensino fundamental não realizado.” (p. 12).

Ao relatar a criação do 1º Centro Municipal de Ensino Supletivo de Primeiro Grau de Campinas no ano de 1982, o documento assinala que a preocupação durante aquela década era “preparar os educandos para o trabalho e para o exercício da cidadania; informar e orientar esse público sobre as oportunidades educacionais e profissionais da comunidade.” (SME, 2013, p.18).

¹⁹ <https://www.fumec.sp.gov.br/>. Acesso em 21 de maio de 2020.

Já na década de 1990 a SME começa a se voltar para a tarefa de conhecer e entender a necessidade dos alunos “para poder discutir propostas de mudanças, sejam do currículo, sejam do trabalho do professor em sala de aula, sejam da concepção de suplência” (Ibidem).

Em 1996 foi criado o Supletivo Modular “Pierre Bonhomme” que se torna referência de organização para o trabalho com EJA adotando em seu Projeto Pedagógico o sistema modular para as aulas. A proposta do sistema modular era melhorar o vínculo entre professor e alunos, diminuir a fragmentação das aulas com duração de 50 minutos, proporcionando maior tempo para que as atividades fossem desenvolvidas. Em 2009 o sistema modular acaba cedendo lugar ao sistema de Organização Curricular Flexibilizada – Semimodular – para melhor se adequar à jornada dos professores.

O sistema Semimodular é tratado por Dombosco (2013) como fator de polêmica entre os profissionais da rede, pois segundo a autora, o Semimodular teria sido “uma tentativa que, de certa forma, indica mudança numa rede que estava praticamente estagnada no que se refere à modalidade EJA” (p. 215), foi uma implementação verticalizada, “não contando com a participação dos professores e muito menos dos alunos” (p. 12).

A autora descreve a dinâmica do Semimodular da seguinte maneira: “as aulas de cada componente curricular ficam concentradas em um ou, no máximo, dois dias da semana” (p. 11), o professor fica na mesma turma até o término do dia letivo; o aluno é inscrito por disciplinas dentro do Termo e, “ao concluí-las, pode inscrever-se na disciplina do termo subsequente. Caso o aluno reprove em uma das disciplinas, é necessário que a refaça” (Ibidem), dessa forma a progressão do aluno se dá por disciplinas, podendo um aluno, por exemplo, matriculado no terceiro Termo, cursar uma ou mais disciplinas no primeiro e segundo Termos, só concluindo o curso ao ser aprovado em todas as disciplinas.

Aparentemente tal proposta se mostrou vantajosa, pois alunos que precisam se ausentar da escola em determinado dia da semana por motivos de trabalho, por exemplo, não seria prejudicado nas demais disciplinas, podendo cursar a disciplina perdida no próximo semestre. Porém Dombosco (2013) alerta “que devido ao número restrito de uma turma de cada termo na maioria das escolas, essa vantagem não se concretiza” (p. 204).

Atualmente a SME flexibilizou a adoção do sistema semimodular principalmente por conta de unidades escolares que possuem turmas multisseriadas ou número de turmas insuficientes para a dinâmica Semimodular. Também há casos de escolas que optam pelo sistema semestral para atender melhor às necessidades pedagógicas de sua comunidade.

2.10 – Início do século XXI para EJA em Campinas

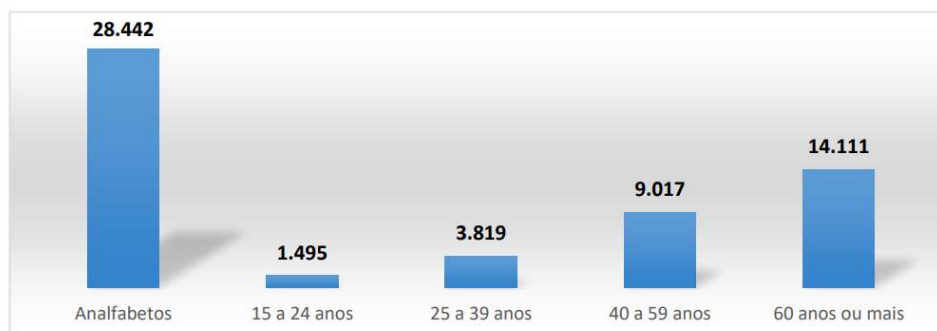
Para a SME (2013) o início do século foi marcado pela necessidade de estudos e formação para as instâncias que lidavam com a modalidade EJA. Entre 2001 e 2002, foi criado um grupo de trabalho de EJA, “que investiga os projetos e práticas pedagógicas das unidades, assim como as demandas dos coletivos de professores e alunos, produzindo subsídios para a elaboração de políticas públicas.” (p.19). Em um primeiro momento este Grupo de Trabalho elaborou um relatório descrevendo as potencialidades e dificuldades das unidades educacionais, assim como práticas curriculares cotidianas que eram oferecidas aos alunos, para que a partir desse estudo fossem propostas, organizadas e oferecidas formações aos profissionais da SME.

Em 2006 a SME “dando continuidade às políticas públicas voltadas para a formação continuada da EJA, institui o Grupo de Formação (GF) da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o tema: ‘Novos Horizontes em EJA’” (SME, 2013, p. 20). O objetivo deste GF era discutir o quê e como trabalhar em sala de aula, discutir metodologias, materiais didáticos e formas de avaliação. Tais discussões colaboraram para a produção do documento Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos, que faz uma caracterização de seu público e apresenta “uma proposta de reorganização da estrutura de funcionamento dos cursos de EJA”. (Ibidem)

Um ponto que merece destaque na década de 2000 a 2010 é a elevação da escolaridade articulada à Educação Profissional, sustentada pelas políticas públicas nacionais de EJA, especialmente a partir de 2003. A Secretaria Municipal de Educação entende que a EJA integrada à Educação Profissional gera um processo de emancipação da classe trabalhadora. Esse ideal reafirma o projeto EJA Profissões, lançado em 2010, em parceria com os professores do Centro de Educação Profissional de Campinas “Prefeito Antônio da Costa Santos” (CEPROCAMP). O projeto tem como objetivo oferecer ao aluno da EJA, além da escolarização básica, noções dos cursos profissionalizantes em cada uma das regiões de Campinas: Norte, Sul, Leste, Noroeste e Sudoeste. O programa é oferecido aos alunos da EJA – Anos Finais da SME e aos alunos da EJA I da FUMEC.

Outro aspecto importante desta primeira década do século XXI é explicitado por Mafra (2017), que analisa os dados do Censo Demográfico do IBGE do ano de 2010. A autora assinala que o resultado do Censo demonstra que na cidade de Campinas “residiam 28.442 pessoas com 15 anos ou mais que não sabiam ler e escrever, totalizando 3,26%. Deste contingente, 14.111 pessoas tinham mais de 60 anos, 9.017 tinham entre 40 e 59 anos, 3.819 estavam na faixa etária de 25 a 39 anos e 1.495 tinham entre 15 e 24 anos” (p. 96).

Figura 2: “Número de pessoas não alfabetizadas por faixa etária no município de Campinas-SP – CENSO/IBGE”



Fonte: Mafra (2017, p. 97), baseado nos dados do CENSO/IBGE, 2010.

O número de pessoas não alfabetizadas entre os campineiros é grande se considerarmos números absolutos, mas se comparados aos índices nacionais, Campinas se sobressai como um dos municípios com menores índices de analfabetismos do país. Mafra (2017) relata que em 2104, Campinas recebeu do MEC o Selo Cidade Livre do Analfabetismo, mostrando que os esforços para a superação do analfabetismo estavam dando resultados positivos. Mas a busca pela diminuição do analfabetismo entre jovens e adultos continuava em pauta, sendo destacada também no Plano Municipal de Educação.

2.11 – A educação na potência econômica do Interior: Campinas

Ao acompanhar a linha do tempo da educação campineira chegamos à nossa atualidade, descrevendo a criação e ações atuais da FUMEC. Nesse momento podemos nos ater à Campinas de hoje para entendermos o cenário ao qual se vinculam a Secretaria Municipal de Educação e a Unidade Escolar estudada.

Campinas é uma cidade do interior do estado de São Paulo localizada a aproximadamente 95 KM (noventa e cinco quilômetros) da capital do estado. Sua localização a privilegia em relação ao deslocamento e escoamento de produção pois, além da sua proximidade com a capital, o acesso ao litoral e a outras cidades do interior, se dá por uma importante malha viária que possibilita o acesso também a estados limítrofes como Minas Gerais, Rio de Janeiro, Paraná e Mato Grosso do Sul.

Dentre as principais rodovias que servem à cidade de Campinas, estão a Rodovia Anhangüera (SP-330), a Rodovia Dom Pedro I (SP-065) e a Rodovia dos Bandeirantes (SP-348). E, em âmbito local, a Rodovia Santos Dumont (SP-075) que serve ao Aeroporto Internacional de Viracopos/Campinas, um importante aeroporto brasileiro de transporte aéreo

de cargas, que expandiu muito nos últimos anos suas atividades para o transporte de turismo e negócios.

A população estimada de Campinas no ano de 2021, segundo o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 1.213.792 habitantes. O seu Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) é de 0,852 segundo o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD-2000). A dentre população economicamente ativa (PEA), a mão de obra formal ocupada é de 461.871 e o salário médio do campineiro é de 3,9 salários-mínimos.

Tanto a cidade de Campinas quanto sua região metropolitana são consideradas uma potência da economia brasileira. Em 2010 o Produto Interno Brutos-PIB da Região Metropolitana de Campinas-RMC “foi de 98,5 bilhões de reais. O valor corresponde a 7,9% da economia de todo o Estado de São Paulo e a 2,7% do PIB nacional” (CRISCOULO, 2016, p. 32). Já em 2018, segundo o IBGE, o PIB de Campinas girava em torno de R\$ 51.417,44 per capta.

A participação dos setores na economia da RMC se divide da seguinte forma: “0,3% proveniente do setor primário; 29,4% provenientes do setor secundário; e 51,4% provenientes do setor terciário” (CRISCOULO, 2016, p.32). É nestes dois últimos setores da economia que estão as vagas de trabalho almejadas pelos alunos campineiros que concluem EJA, eles procuram vagas no comércio, indústria e serviços não só na própria cidade, mas em cidades vizinhas como Sumaré, Hortolândia e Valinhos.

No âmbito educacional, o documento Premissas e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico do ano de 2016, aponta que o orçamento com a educação campineira é de R\$ 992,5 milhões, possui 204 unidades próprias, sendo 159 de Educação Infantil e 45 de Ensino Fundamental. Dessas 45 unidades do EF, 23 dela oferecem EJA anos finais. Sendo que “a rede atende 61.319 alunos, sendo 40.041 no ensino infantil e 21.278 no ensino fundamental, sendo 10.587 nos anos iniciais, 8.294 nos anos finais e 3.432 no EJA” (CAMPINAS, 2016, p. 174).

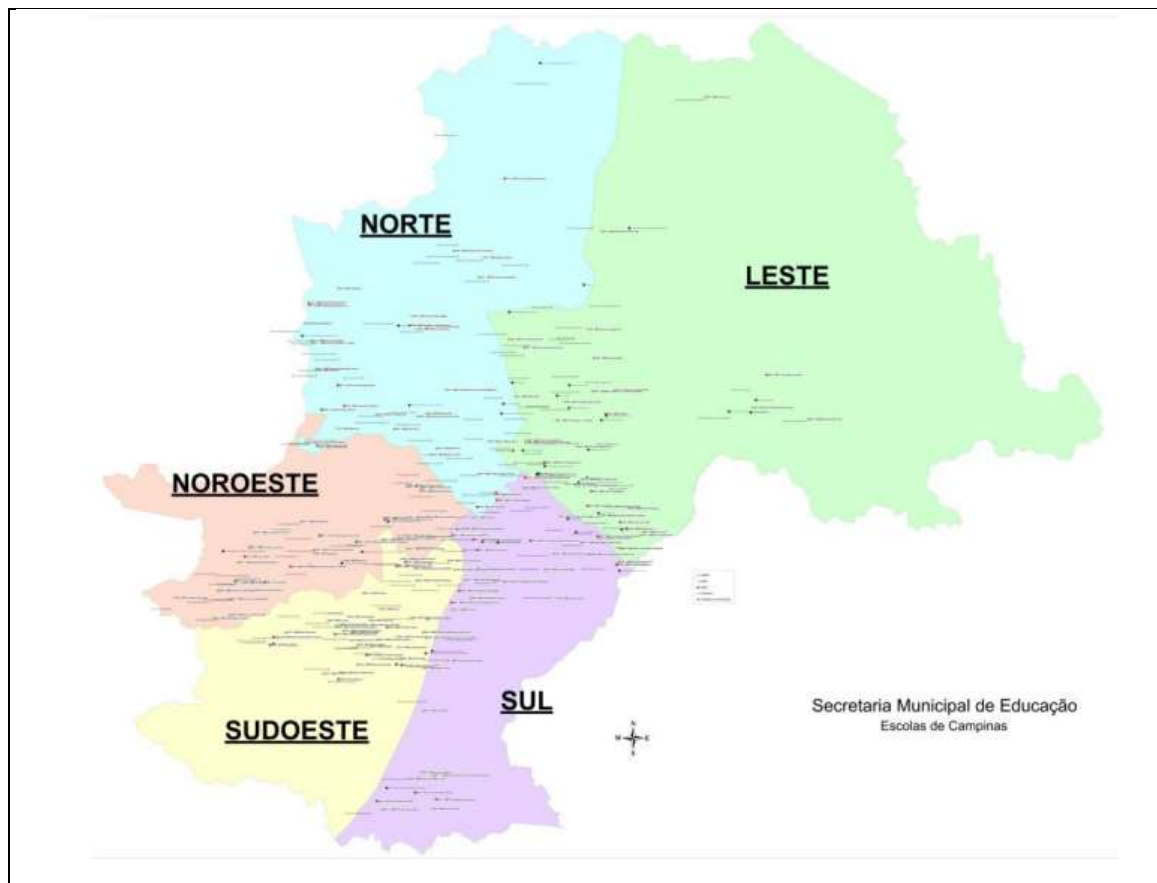
Inclui-se também nesse orçamento outros serviços vinculados à educação:

A Secretaria de Educação oferece aos seus alunos: material didático, transporte, uniforme e alimentação escolar São servidas 256 mil refeições/dia, em 614 unidades escolares da cidade (Estado, Prefeitura e Entidades conveniadas). São transportados 9.043 alunos diariamente (incluindo transporte para unidades estaduais). (CAMPINAS, 2016, p. 174)

A Secretaria Municipal de Educação está dividida em 5 regiões administrativas de acordo com sua localização geográfica: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. “Assim, com o objetivo de dar mais agilidade e transparência nos trabalhos realizados, a SME atua de forma

descentralizada em cada uma destas regiões, por meio dos seus Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naeds)” (Ibidem), que possuem a incumbência de supervisionar as escolas municipais e particulares vinculada à rede municipal de ensino.

Figura 3: Cidade de Campinas: Divisão das regiões pertencentes a cada NAED



Fonte: PREMISSA E PRINCÍPIOS NORTEADORES DO PLANO DIRETOR ESTRATÉGICO (CAMPINAS, 2016, p. 174).

Especificamente o NAED Noroeste, ao qual pertence a escola objeto deste estudo, possui 43 unidades sob sua responsabilidade, sendo 37 de Educação Infantil e apenas 06 de Ensino Fundamental. Destas, somente 3 oferecem EJA. São elas: EMEF/EJA Professora Clotilde Barraquet Von Zuben; EMEF/EJA Padre Leão Vallerie e EMEF/EJA Professora Sylvia Simões Magro, como ilustrado no Anexo 2.

A lei mais atual que regulamenta o Sistema Municipal de Ensino de Campinas é a Lei Municipal nº 12.501/2006. O Artigo 2º da Lei estabeleceu que o Sistema Municipal de Ensino de Campinas seria constituído da seguinte forma:

Art. 2º - O Sistema Municipal de Ensino constitui-se das seguintes unidades e órgãos vinculados à Secretaria Municipal de Educação:

I - Conselho Municipal de Educação, nos termos da Lei nº 8.869, de 24 de junho de 1996 e suas alterações;

II - Conselho Municipal de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, nos termos da Lei 9.772, de 15 de junho de 1998;

III - Conselho de Alimentação Escolar, nos termos da Lei nº 10.596, de 29 de agosto de 2000;

IV - Conselho das Escolas Municipais, nos termos da Lei 7.145, de 03 de setembro de 1992, e suas alterações;

V - Conselhos de Escolas, Lei 6.662, de 10 de outubro de 1991;

VI - Unidades Educacionais de Educação Infantil mantidas pelo Poder Público Municipal: Centros Municipais de Educação Infantil, CEMEIs e Escolas Municipais de Educação Infantil, EMEIs;

VII - Instituições de Educação Infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada;

VIII - Instituições de Ensino Fundamental, criadas e mantidas pela iniciativa privada;

IX - Unidades Educacionais de Ensino Fundamental e EJA mantidas pelo Poder Público Municipal: Escolas Municipais de Ensino Fundamental, EMEFs e Centros Educacionais de Educação de Jovens e Adultos, CEMEFEJAs;

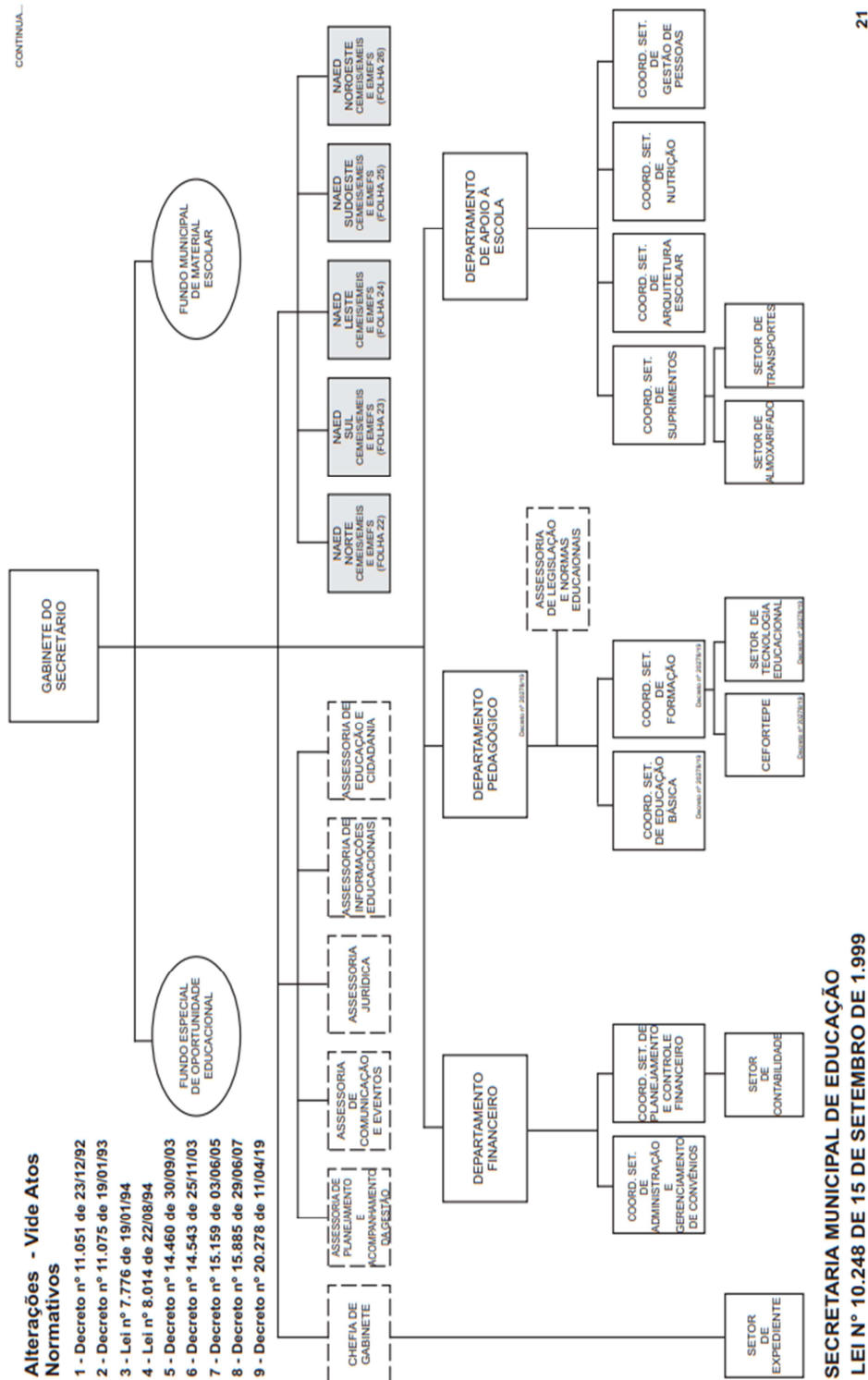
X - Fundação Municipal para Educação Comunitária - FUMEC;

XI - Núcleos de Ação Educativa Descentralizada, NAEDs;

XII - Outros órgãos vinculados à área educacional, que vierem a ser criados e integrados à Secretaria Municipal de Educação. (CAMPINAS, 2016 [S.P.])

Na Figura 4 podemos visualizar tal organização por meio do organograma elaborado pela Secretaria Municipal de Gestão e Controle. O Núcleo de EJA não aparece no organograma, pois faz parte da Coordenadoria de Educação Básica.

Figura 4: Organograma da Secretaria Municipal de Educação e suas repartições



Fonte: estrutura da administração direta municipal de campinas lei n° 10.248 de 15 de setembro de 1999 (CAMPINAS, 2018).

2.12 - O Plano Municipal de Educação de Campinas – SP

O Plano Municipal de Educação (PME) foi instituído pela Lei nº 15.029/2015 de 24 de junho de 2015. “O Plano é composto por 22 metas que nortearão as ações das escolas municipais, estaduais e privadas, além das universidades e as escolas vinculadas ao Sistema “S”. O documento tem validade de dez anos (2015-2025)” (MAFRA; LEITE, 2016, p. 33).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, são 23 citações no Plano para a modalidade distribuídos entre as Metas 8, 9 e 10. Essas metas são subdivididas em 43 Estratégias, que são divididas da seguinte forma: Meta 8 - Elevação da escolaridade/diversidade – 12 estratégias; Meta 9 - alfabetização de jovens e adultos – 18 estratégias; Meta 10 - EJA integrada – 13 estratégias.

Dentre os aspectos tratados no PME na esfera da EJA, destacamos a erradicação do analfabetismo, a educação profissional, a promoção da intersetorialidade, a preocupação com o público da educação especial, a formação dos profissionais de educação e a promoção da gestão democrática na educação.

O analfabetismo para a população de jovens e adultos é mencionado no cabeçalho da meta 9 e nas estratégias 9.3 e 9.11. Percebemos que a população economicamente ativa não é a única contemplada no documento, há também a intenção de superação do analfabetismo na população idosa.

A intersetorialidade abordada no PME é uma pauta bastante viva no trabalho com a EJA do NAED Noroeste. As unidades escolares e seus respectivos supervisores têm se aproximado nos últimos anos de outros setores como saúde, assistência social, universidades, cultura e segurança, culminando no evento EJA em Debate, que em 2019 teve sua VI edição. Porém, falta à Rede Municipal de Ensino estreitar os vínculos como a rede estadual, pois o Plano Municipal aborda a continuidade de estudos, e, nem sempre os egressos de EJA das escolas municipais conseguem acessar o Ensino Médio.

A falha na intersetorialidade afeta também o atendimento feito pelas equipes de Educação Especial, que se torna bastante precário quando há a necessidade de apoio profissional da área de saúde. Há falta de psicólogos, fonoaudiólogos, psiquiatras, entre outros serviços. As poucas vagas são prioritariamente oferecidas às crianças, e o público de EJA dificilmente consegue tal atendimento de forma intersetorial entre educação e saúde.

Com relação à Educação Especial, o PME traz estratégias como garantir atendimento especializado aos jovens, adultos e idosos público-alvo da Educação Especial, por meio das

Salas de Recursos Multifuncionais, porém o atendimento especializado no período noturno ainda é escasso.

A formação continuada dos profissionais que atuam na EJA também é contemplada no PME, incluindo a formação de professores que atuam com pessoas privadas de liberdade e com o atendimento educacional especializado.

A EMEF Padre Leão Vallerie, local do desenvolvimento da pesquisa em curso, não possui nenhum programa ou projeto vinculado às pessoas privadas de liberdade. Há o atendimento à adolescente em regime de Liberdade Assistida (LA) e o contato dos órgãos de assistência social que se responsabilizam por esses adolescentes é feito com a equipe gestora, contudo eles são inseridos em turmas regulares e recebem o mesmo tratamento dos demais, evitando-se a divulgação entre seus pares sobre a condição de liberdade assistida para que não haja pré-conceitos ou rejeição.

Já a formação voltada para o atendimento educacional especializado, a unidade escolar estudada aponta que não há formação específica para Educação Especial na EJA, mas sim formações amplas que contemplam também a EJA.

A EMEF Padre Leão Vallerie será o tema central do próximo capítulo, partindo da descrição da realidade local de seu entorno, sua localização, sua comunidade e por fim uma caracterização dos estudantes que compõem as turmas de Educação de Jovens e Adultos da UE.

CAPÍTULO III – A REALIDADE DA EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA REGIÃO DO CAMPO GRANDE-CAMPINAS-SP

No capítulo anterior vimos que Campinas é uma potência econômica do interior paulista e tem recursos financeiros, humanos e tecnológicos para proporcionar uma educação razoável a seus munícipes. Porém Campinas não é uma só, não é homogênea, e certamente nem todos seus habitantes desfrutam da infraestrutura que eleva o IDH da cidade.

Neste capítulo a intenção é mostrar a outra Campinas e seus alunos de EJA. A Campinas “pra lá da Anhanguera, pra lá da Bandeirantes e pra lá da linha do trem”²⁰. Que possui um grande contingente de pessoas não alfabetizadas, de desempregados, vítimas de violência urbana, mas que ainda se agarra às poucas oportunidades de estudo que os governos estaduais e municipais oferecem.

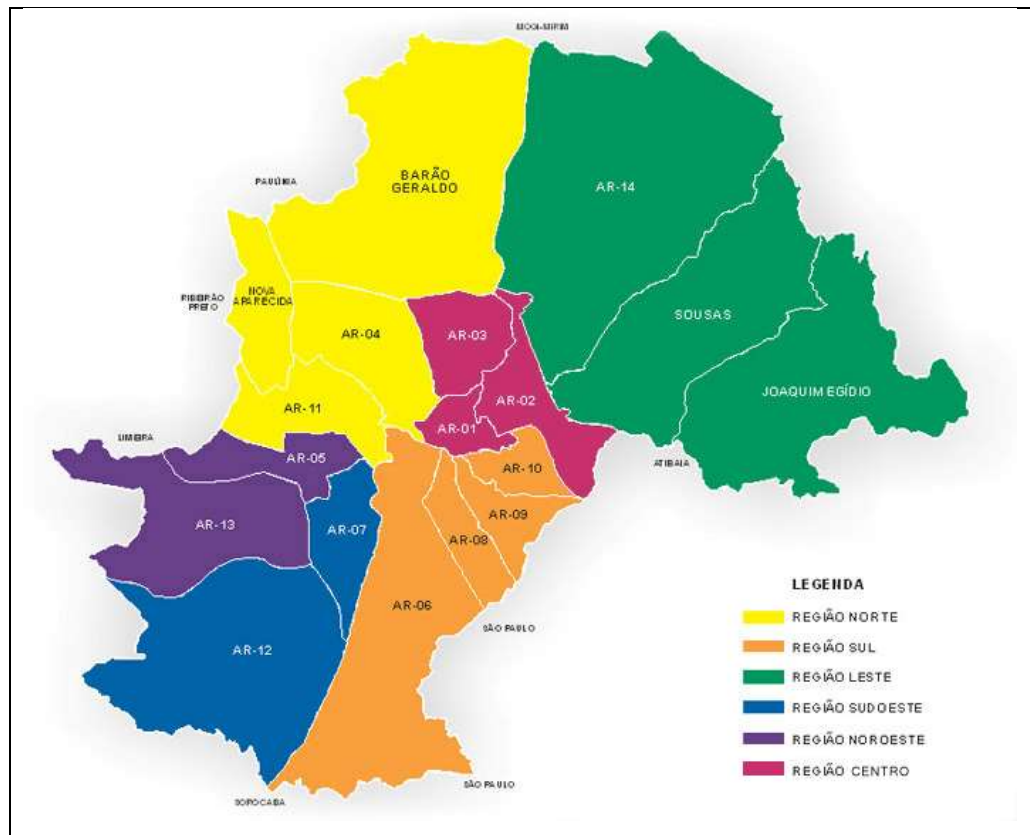
Na década de 1970, segundo Ganzeli (2000), a cidade de Campinas constituiu-se como um polo industrial recebendo um grande fluxo migratório de trabalhadores vindos de diversas partes do país, “implicando em um aumento de 76% da sua população urbana no período” (p. 43). Na década de 1980 a região metropolitana de Campinas foi protagonista na intensificação do processo de interiorização da indústria. Sua população economicamente ativa havia aumentado, fortalecendo assim o comércio, e consequentemente o mercado imobiliário.

Porém, o crescimento espacial da cidade de Campinas foi marcado por especulações imobiliárias e grandes vazios urbanos, criando bairros periféricos, muito afastados do centro e sem estrutura de atendimento à população. Entre as décadas de 1970 e 1980, Campinas “ao mesmo tempo em que alcançou um estágio avançado de desenvolvimento econômico, viu crescer as demandas sociais, na área da educação entre outras.” (GANZELI, 2000, p. 44).

Essa configuração espacial deu origem à região na qual está situada a EMEF estudada. A região conhecida popularmente como Região do Campo Grande, ou Região do Terminal Campo Grande, se localiza na Macrorregião Noroeste da cidade de Campinas, pela divisão feita pela própria PMC como a Figura 5 ilustra:

²⁰ Expressão usada pelas pessoas que moram na região do Campo Grande para indicar que habitam em uma região distante do centro da cidade.

Figura 5: Divisão de Campinas por Regiões e Áreas Regionais (AR)



Fonte: Site Oficial da Prefeitura de Campinas (2020).

Para explicar a relação de desigualdade da Região Noroeste com relação às regiões mais centrais e regiões mais favorecidas economicamente como as regiões Leste e Norte, vamos retomar o aspecto geográfico introduzido no capítulo anterior: Campinas no último século foi beneficiada por uma malha rodoviária que favoreceu seu crescimento, recebendo primeiro a Rodovia Anhanguera, inaugurada em 1940 e depois a Rodovia Bandeirantes inaugurada em 1978.

Como os bairros do centro da cidade ainda guardava o glamour da elite do café, a população menos favorecida não conseguia se estabelecer na região central por conta do valor altos de imóveis e aluguéis, sendo-lhes oferecida possibilidade de residência em bairro mais afastados.

Com a construção da Anhanguera, o crescimento populacional e a vinda de migrantes para a cidade, as novas famílias eram impelidas para bairros novos longe do centro, por isso, os campineiros mais antigos relatam que “morar prá lá da Anhanguera” era muito longe, uma região feia, pobre e até perigosa.

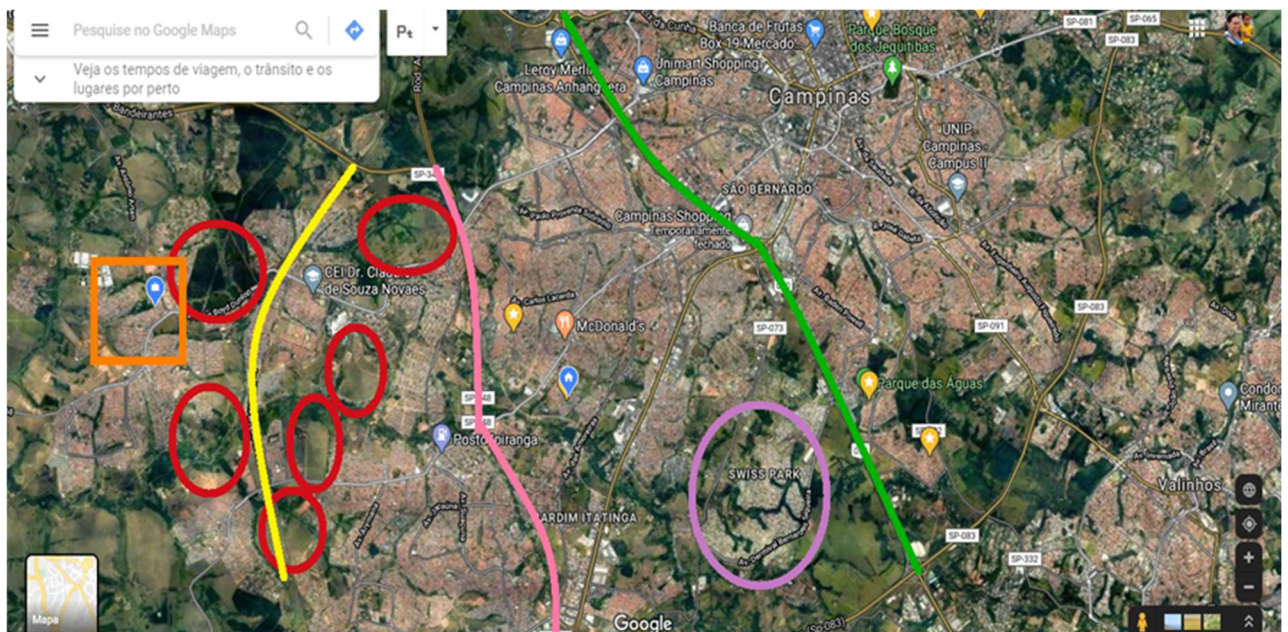
Santos (2002) descreve as décadas de 1960, 1970 e 1980 da seguinte forma:

O cenário urbano resultante do padrão de acumulação capitalista destas três últimas décadas apresenta multidões de migrantes despejados nas favelas, cortiços e na periferia distante, oferta reduzida de emprego no mercado formal, subemprego marginal e desemprego. A topografia se completa com uma periferia descontroladamente horizontalizada e, no centro da cidade, uma verticalização de controle perdido, intercalados de vazios urbanos, ociosamente estocados, aguardando uma infra-estrutura que cada vez mais se completa[...] (SANTOS, 2002, p. 318).

Depois da construção da Bandeirantes, os novos migrantes e os menos privilegiados foram impelidos para bairros ainda mais distantes, mais a noroeste ou a sudoeste do centro, cercados por grandes vazios urbanos com o intuito de especulação imobiliária, o que porém dificultou muito a chegada de infraestrutura a esses bairros. Ou melhor dizendo, esses loteamentos distantes recebiam a estrutura de energia elétrica, água e ruas sem asfalto, itens que já valorizavam os terrenos vazios ao redor. Porém asfalto, esgoto, transporte público, escola e serviços de saúde demoravam a ser disponibilizados para aquelas populações.

Como podemos verificar em imagens de satélites atuais, esses vazios urbanos existem até hoje, como exemplificado no mapa contido na Figura 6:

Figura 6: Vazios urbanos da cidade de Campinas



Fonte: Google Maps. Marcações coloridas feitas pela pesquisadora (CAMPINAS, 21 de julho de 2020).

Legenda:

Verde: Rodovia Anhangüera

Roxo: grande vazio urbano que recentemente foi loteado para condomínios de alto padrão (Swiss Park)

Rosa: Rodovia dos Bandeirantes

Amarelo: Linha do trem

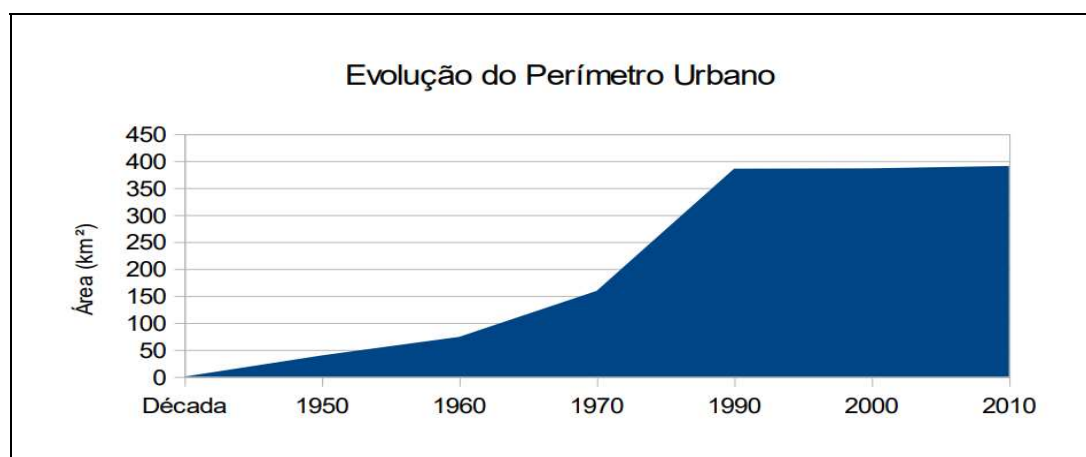
Vermelho: vazios urbanos

Laranja: Região do Terminal Campo grande

Essa questão da desigualdade social gerada pelo imenso crescimento da cidade aliada à especulação imobiliária também é reconhecida de forma oficial, sendo citada no Plano Diretor, principalmente no documento Premissa e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico. Este documento relata que a expansão ao sul da cidade, em direção à Rodovia Anhanguera e ao Aeroporto de Viracopos, foi feita “com loteamentos dispersos e padrões urbanísticos precários, onde a população de baixa renda se instalou, inclusive com ocupações e favelas”. (CAMPINAS, 2016, p. 45)

Por meio de um gráfico (Figura 7) o documento demonstra como se deu a urbanização da cidade de Campinas nas últimas 6 décadas de sua história, considerando a crescente área do perímetro urbano.

Figura 7: Gráfico apresentado no documento Premissa e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico para exemplificar a urbanização na cidade de Campinas



Fonte: Premissa e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico.

O Plano Diretor reconhece que a estratégia de lotear primeiro terrenos distantes valorizou as glebas de terra que ficavam entre os bairros antigos e os novos bairros, gerando ganhos imobiliários para seus proprietários, enquanto o poder público se esforçava para levar infraestruturas a esses locais distantes.

Esse processo de valorização da terra assegurou ganhos imobiliários para particulares, enquanto gerou uma grande demanda social para o poder público, onerando-o em demasia devido ao espraiamento da ocupação urbana e da necessidade de suprimento de equipamentos e infraestrutura em locais distantes e pouco adensados. (CAMPINAS, 2016, p. 69 -70)

Em relação à Macrorregião Noroeste o documento também explicita a horizontalização e periferização como fatores que contribuíram para a desigualdade social. A ocupação do

território pela população de baixa renda, em sua maioria migrantes em busca de oportunidades, criou um ambiente de maior segregação, pois tal população não contava com serviços públicos, estava distante do centro da cidade, o que dificultava o alcance às vagas de emprego, ao acesso à escola por seus filhos, entre outros problemas sociais gerados por tais condições.

A duplicação da Rodovia Anhangüera no trecho Campinas-Limeira, em 1961, impulsionou a urbanização para a região noroeste de Campinas, com ocupação industrial e também residencial para população de baixa renda, fruto do sistema público de provisão habitacional promovido pela recém-criada COHAB Campinas (1965). Naquele momento foi aprovado o Distrito de Nova Aparecida e iniciada a implantação do conjunto habitacional Padre Anchieta, embora suas 2.500 casas e 1.000 apartamentos viessem a ser construídos apenas nos anos 1970. Este intenso processo de horizontalização e periferização, com forte presença de vazios urbanos, marcou profundamente o perfil da cidade, provocando graves consequências urbanas e sociais, como a deterioração do sítio natural e da qualidade do meio ambiente, o desajuste das redes de infraestrutura urbana, o agravamento dos problemas sociais da periferia e a constituição de espaços segregados destinados exclusivamente à população de baixa renda. Além disso, algumas intervenções tiveram um papel de valorização das terras intermediárias em função de que, para atender à demanda por infraestrutura nas áreas periféricas, o poder público era obrigado a estendê-la, beneficiando as áreas atravessadas pela mesma. (CAMPINAS, 2016, p. 46)

Sendo assim, viver “pra lá da Bandeirantes” e no pior dos cenários “pra lá da linha do trem”²¹ é algo considerado inimaginável para a classe média e elite campineira. Muitos campineiros nem seque têm conhecimento da tal “linha do trem”, já ouviram falar na Região do Campo Grande, mas nunca tiveram a oportunidade, a necessidade ou a curiosidade de ir até lá.

Essa desigualdade presente tanto na cidade quanto na região metropolitana é retratada geograficamente pelos autores Cunha e Jakob (2010) como “cordilheiras da riqueza e da pobreza” (p. 9). Essa divisão marca também as principais rodovia da cidade como fatores que dividem economicamente a população, ressaltando que “na maior parte dos casos, especialmente para a população de baixa qualificação, o distanciamento com relação ao local de trabalho se dá em função da busca por alternativas habitacionais.” Segundo os autores, a busca pela possibilidade da casa própria, na perspectiva de economizar com o aluguel e construir um patrimônio que lhes traga mais segurança futura os impele a “se afastar das áreas melhor providas de infra-estrutura e acessibilidade, além de ter que sujeitar-se a piores

²¹ A linha do trem se trata de uma linha férrea “denominada ‘Corredor de Exportação’, criada em 1979 a partir da política de corredores de cargas explorada pela FEPASA e, desde 2002, sob operação da América Latina Logística (ALL), funcionando intensamente. A linha segue de Uberaba-MG a Santos-SP e concentra grande parte do volume de cargas transportado no estado.” (COSTA, 2010, P. 31)

condições de habitabilidade, tendo em vista o baixo padrão construtivo de suas residências.” (p. 7).

Para exemplificar o que os Cunha e Jakob (2010) chamam de cordilheira da riqueza e cordilheira da pobreza a Figura 8 traz uma imagem adaptada do artigo *Segregação socioespacial e inserção no mercado de trabalho na Região Metropolitana de Campinas*, um mapa que “apresenta grande concentração de famílias pobres” (p. 10) representadas pela cor vermelha, em oposição a “pessoas com melhores condições de vida” (p. 11), representadas pela cor azul.

Figura 8: Cordilheira da Pobreza e Cordilheira da Riqueza

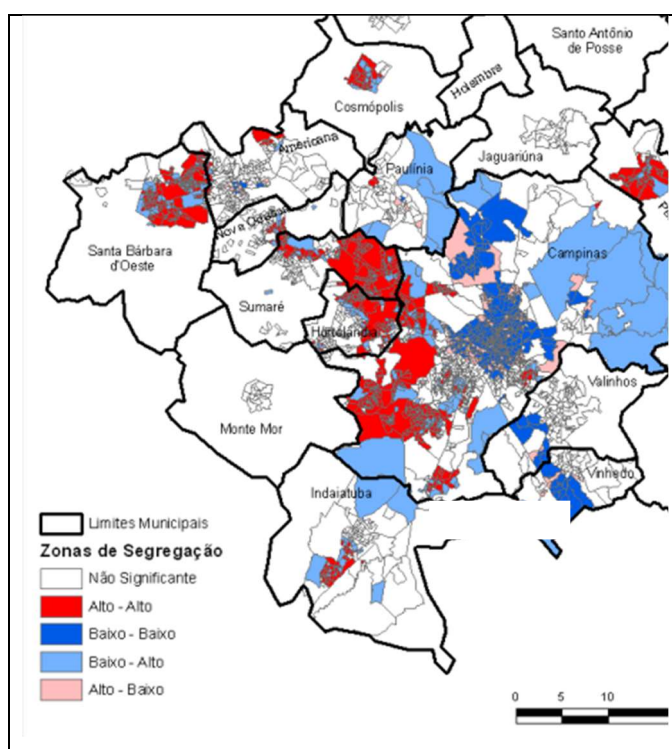


Imagem adaptada pela autora: recorre do mapa que representa os índices de segregação da RMC. Fonte do mapa original: Cunha e Jakob (2010, p. 10).

Como demonstra a Figura 8, dentro do limite de município de Campinas, a faixa vermelha que representa a concentração e famílias pobres se localiza na extremidade opostas da cidade, se juntando a áreas de pobreza de outros municípios, no caso, Hortolândia e Sumaré. Já a faixa azul na imagem que representa a população com maior concentração de renda encontra continuidade em municípios considerados ricos, no caso, Paulínia, Valinhos e Vinhedo.

Retomando o dizer popular dos moradores da região do Campo Grande, que ao afirmarem que morar “pra lá da linha do trem” é sinal de morar em uma região menos favorecida da cidade, tal dizer encontra eco na pesquisa de Cunha e Jakob (2010) que conseguiram sistematizar geograficamente tal diferenciação social sentida diariamente pela população da região que se encontra na cordilheira da pobreza.

Algumas outras características da Região do Campo Grande são interessantes de serem apontadas neste momento para que possamos mais adiante descrever a realidade dos alunos de EJA da EMEF estudada e suas condições de vida. Uma importante característica é a locomoção, a região conta apenas com Av. John Boyd Dunlop para ter acesso ao centro, há a possibilidade de acesso por meio da Rodovia SP-101 e por estradas de terra, porém a Av. John Boyd é a única via municipal asfaltada que oferece transporte público, o que gera constates engarrafamentos, prejudicando o acesso da população a seus locais de trabalho e sua volta para casa, consequentemente atrasando a chegada à escola para quem estuda no período noturno.

No segundo mandato de prefeito Jonas Donizete, iniciou-se a implantação do sistema BRT (*Bus Rapid Transit*) e que ainda está sendo finalizada na atual gestão de Dário Saadi. Sua obra teve início no final de 2017 na região, começando pelo “Corredor Campo Grande [que] é formado em sua maior parte pela Av. John Boyd Dunlop, possui uma extensão total de 17,9 km e terá 3 terminais, 4 estações de transferências, 3 estações típicas e 11 pontos de parada” (CAMPINAS, 2016, p. 129). Tal obra influenciou muito na dinâmica da escola estudada, provocando atrasos de alunos e professores, dificultando a participação dos alunos em eventos e estudos no meio, e até influenciou a decisão de alguns alunos de EJA a desistirem dos estudos por conta da dificuldade em sua locomoção em horários de pico. A esperança é que, terminada a obra, toda a população seja beneficiada. Mas por ora, toda a extensão da Avenida John Boyd Dunlop se encontra em meio ao canteiro de obras.

Com relação ao desenvolvimento do comércio da região:

A Praça da Concorórdia concentra no seu entorno comércios e serviços que atendem a região, como supermercados, lojas de materiais de construção e agência bancária, representando uma importante centralidade que se inicia nas proximidades do Terminal de Ônibus Campo Grande. [...] Um dos usos previstos em lei e não consolidado na região do Campo Grande, a despeito do zoneamento, refere-se ao uso industrial não incômodo. Verifica-se que ocorreu apenas a implantação da indústria Pirelli. [...] A dificuldade de acesso, as condições precárias de abastecimento e a retração do mercado econômico podem ter contribuído para a não consolidação dessa zona industrial. A área tem sido ocupada por grandes empreendimentos habitacionais de média e baixa renda, como os Residenciais Cosmos e Sirius. Ressalta-se ainda a presença do Cemitério Parque das Flores, lindeiro à Rodovia dos Bandeirantes. (CAMPINAS, 2016, p. 65)

O documento não cita, mas na Praça da Concórdia foi instalada uma Subprefeitura no ano de 2016. A Região do Campo Grande, mais especificamente a Área Regional 13 (AR-13), ilustrada na Figura 5, é composta por 48 bairros. Ao consultar a página da Macrorregião Noroeste, no site da Prefeitura de Campinas (2020), a única opção de lazer citada é o “Bosque do Parque Valença”, cujo nome oficial, Centro de Lazer Ferdinando Tilli, não é citado no site oficial, mas seu nome é citado no Projeto Pedagógico – PP da EMEF Padre Leão Vallerie por fazer fronteira às suas dependências.

O PP da escola (versão do ano de 2016), em uma pesquisa feita com os alunos e suas famílias, confirma que as opções de lazer na região são mesmo escassas, e que os alunos apontam como principais formas de lazer: fazer compras no comércio, ir aos shoppings da cidade e visitar parentes, não incluindo o bosque como parte do lazer, pois as famílias consideram o local perigoso para as crianças.

Dos serviços públicos da região, talvez o mais presente seja o serviço de saúde. O quadrante AR-13 conta com um Pronto-Socorro, sete centros de saúde e um SAID – Serviço de Assistência e Internação Domiciliar.

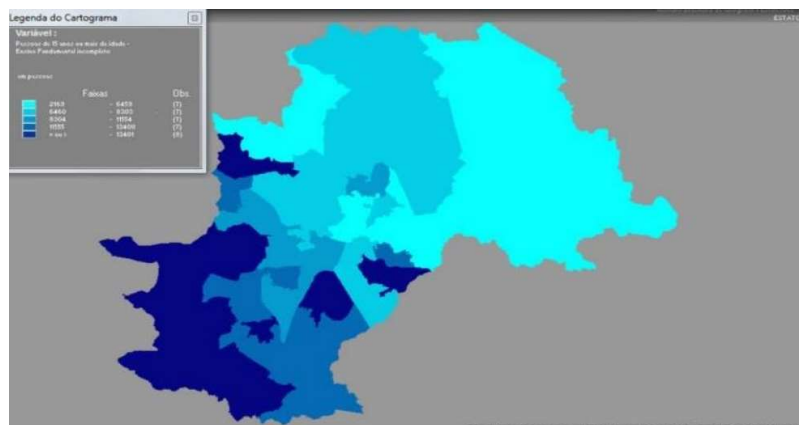
Do Bairro Parque Valença I, onde se localiza a escola estudada, é possível acessar a Praça da Concórdia e o Terminal Campo Grande a pé pelos alunos. Porém, o bairro não possui comércio tão forte quanto o bairro Campo Grande. O Pq. Valença possui um Centro de Saúde, um posto de combustível, alguns bares, uma padaria, um restaurante/marmitaria, algumas igrejas, lojas menores como material de construção, lojas de roupas, borracharias, funilarias, lanchonete, pizzaria e outros pequenos serviços. O bairro ainda possui ruas não asfaltadas e é limítrofe a chácaras da zona rural.

No entorno da escola temos o Bosque Ferdinando Tilli, um condomínio de apartamentos e poucos comércios, caracterizando o bairro como essencialmente residencial como podemos verificar na imagem de satélite (Figura 9):

Figura 9: Bairro Parque Valença

Fonte: Google Maps (CAMPINAS, 26 de julho de 2020).

Miranda (2020) aponta que existem aproximadamente 80 mil moradores sem escolarização básica e aproximadamente 15 mil de pessoas não alfabetizadas só na região noroeste. O autor aponta que para tal checagem foi realizada pelo Departamento Pedagógico, Coordenadoria da Educação Básica e Núcleo da Educação de Jovens e Adultos, em 2015, uma pesquisa que usou dados do Censo 2010 e dados dos Cartórios Eleitorais de 2014 para acerrar-se dessa estimativa.

Figura 10: Demanda de alunos da EJA em Campinas-SP

Mapa do Município de Campinas-SP com dados projetados a partir do Censo 2010/IBGE. Adaptado por Juliano Pereira de Mello/2014. Fonte: Miranda, 2020, p. 41.

As regiões periféricas da cidade são as que apresentam a maior concentração de população potencialmente atendida ou a ser atendida por políticas voltada à Educação de

Jovens e Adultos. Miranda (2020) apresenta uma ilustração (Figura 10) na qual as áreas mais escuras representam a demanda por vagas em cursos de EJA, o que reflete a deficiência educacional de Campinas na modalidade EJA: “o total de pessoas com 15 anos ou mais de idade sem o Ensino Fundamental completo chega em 354.510 habitantes para uma população total de 1.182.429. Isso significa um terço da população sem escolarização.” (MIRANDA, 2020, p. 41).

Apresentado o panorama geral da região noroeste de Campinas, vamos nos ater ao contexto educacional da EMEF Padre Leão Vallerie dentro do sistema de ensino municipal.

3.1 – Educação Básica e EJA em Campinas com base nos dados do Censo Escolar do INEP de 2019: Detalhamento da Escola EMEF Padre Leão Vallerie

Com base nos microdados do Censo Escolar de 2019, disponibilizados no website do INEP²² (2019) e aplicados os tratamentos de conversão para banco de dados e filtragem para o município de Campinas²³ (DADOS, 2020), apresentamos a situação geral do município de Campinas em 2019 na quantidade de matrículas da Educação Básica e de matrículas da EJA e sua distribuição por escolas e distritos. Após essa contextualização, apresentaremos os dados relativos à Escola EMEF Padre Leão Vallerie, suas características, matrículas da Educação Básica e matrículas da EJA.

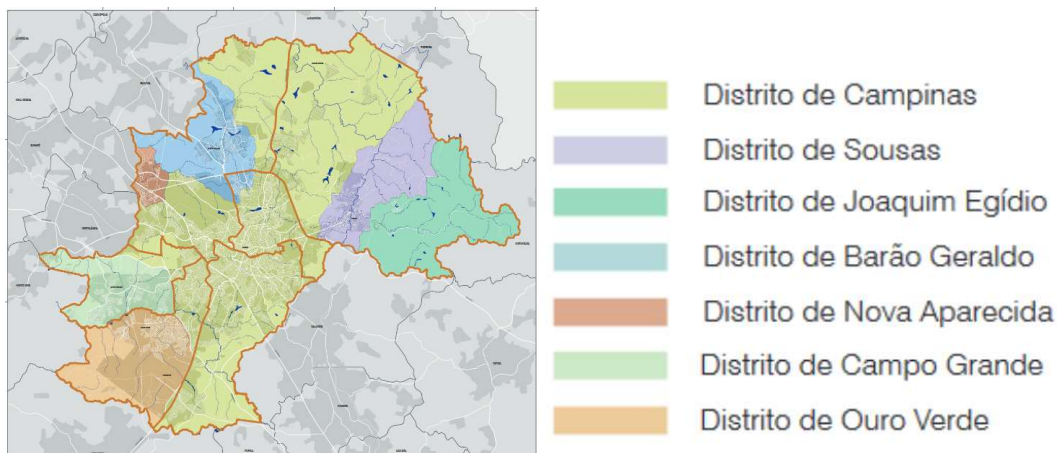
3.1.1 – O município de Campinas/SP

Segundo os dados do Censo Escolar, em 2019 o município de Campinas tinha 664 escolas com 245.268 matrículas oferecidas. Essas escolas se distribuem pelo município e seus distritos.

O site oficial da Prefeitura Municipal da Prefeitura de Campinas traz a informação que Campinas possui 6 distritos: Sousas, Joaquim Egídio, Barão Geraldo, Nova Aparecida, Campo Grande e Ouro verde, como podemos verificar na Figura 11. Porém o Censo Escolar não considera para sua publicação os dois últimos distritos, talvez por terem sido criados mais recentemente não conste ainda nos registros nacionais.

²² Disponível em <http://inep.gov.br/microdados>. Acesso em 12 jun. 2020.

²³ Métodos computacionais e de banco de dados disponíveis em [https://sites.google.com/view/cerradoscentro
nortebrasil/dados](https://sites.google.com/view/cerradoscentronortebrasil/dados). Acesso em 12 jun. 2020.

Figura 11: Mapa dos distritos de Campinas-SP

Fonte: Adaptado pela autora do site http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/seplama/p3a_r04_consolidado.pdf (CAMPINAS, 2013).

O Quadro 2 mostra a distribuição dessas escolas e suas respectivas quantidades de matrículas segundo o Censo Escolar 2019. Não fazendo parte deste levantamento, o Distrito do Campo Grande, a escola estudada fará parte do número apresentado como Distrito de Campinas, que é de 630 escolas.

Quadro 2: Escolas e matrículas por distritos do município de Campinas em 2019

Distrito	Escolas 2019	Matriculas 2019
Distrito de Campinas	630	233.172
Distrito de Barão Geraldo	16	5.267
Distrito de Joaquim Egídio	1	416
Distrito de Nova Aparecida	8	4.728
Distrito de Sousas	9	1.685
Total de Campinas	664	245.268

Fonte: Censo Escolar 2019.

De posse dos microdados do Censo Escolar, é possível filtrar essas matrículas indicando quantas delas são de EJA. O Quadro 3 apresenta os mesmos dados, filtrados por matrículas de EJA.

Quadro 3: Escolas e matrículas da EJA por distritos do município de Campinas em 2019

Distrito	Escolas da EJA 2019	Matrículas da EJA 2019
Distrito de Campinas	58	9728
Distrito de Barão Geraldo	2	155
Distrito de Joaquim Egídio	-	-
Distrito de Nova Aparecida	1	189
Distrito de Souzas	2	129
Total de Campinas	63	10.201

Fonte: Censo Escolar 2019.

É possível fazer uma comparação entre as escolas e matrículas da Educação Básica e da EJA. O Quadro 4 compara o total de escolas e o total de matrículas em 2019 e a proporção da EJA

Quadro 4: Comparação entre escolas e matrículas da Educação Básica e da EJA

Distrito	Escolas 2019	Escolas da EJA 2019	% das Escolas EJA	Matrículas 2019	Matrículas da EJA 2019	% das matrículas da EJA
Distrito de Campinas	630	58	9,2	233.172	9728	4,2
Distrito de Barão Geraldo	16	2	12,5	5.267	155	2,9
Distrito de Joaquim Egídio	1	-	-	416	-	-
Distrito de Nova Aparecida	8	1	12,5	4.728	189	4,0
Distrito de Souzas	9	2	22,2	1.685	129	7,7
Total de Campinas	664	63	9,5	245.268	10.201	4,2

Fonte: Censo Escolar 2019.

O Quadro 4 nos aponta que 9,5% das escolas de Campinas ofereceram matrículas de EJA no ano de 2019. Proporcionalmente, o distrito de Souzas se destaca, pois 22,2% das escolas ofereceram matrículas da EJA. Destacamos também o distrito de Joaquim Egídio, que não possui escolas que oferecem matrículas da EJA.

Observando os microdados das matrículas de EJA no município, podemos realizar uma comparação entre os anos de 2018 e 2019. O Quadro 5 faz uma comparação entre as matrículas e escolas de EJA do ano de 2019 e de 2018.

Quadro 5: Comparação entre os anos de 2018 e 2019 das escolas e das matrículas da EJA nos distritos de Campinas

Distrito	Escolas da EJA 2018	Escolas da EJA 2019	Matriculas da EJA 2018	Matriculas da EJA 2019
Distrito de Campinas	61	58	9.716	9.728
Distrito de Barão Geraldo	2	2	136	155
Distrito de Joaquim Egídio	-	-	-	-
Distrito de Nova Aparecida	1	1	200	189
Distrito de Souzas	2	2	124	129
Total de Campinas	66	63	10.176	10.201

Fonte: Censo Escolar 2019.

No Quadro 5 notamos que as escolas que oferecem matrículas de EJA em 2019 ficaram estabilizadas, exceto no distrito de Campinas, com uma redução de 3 escolas (61 para 58). Mesmo assim, o total de matrículas aumentou, passando de 10.176 para 10.201. Esse aumento ocorreu nos distritos de Souzas, Barão Geraldo e Campinas.

Dado o panorama geral da cidade, partiremos para a análise dos dados do Censo Escolar referente à unidade escolar estudada.

3.1.2 – A EMEF Padre Leão Vallerie

De acordo com os microdados do Censo Escolar de 2019, a EMEF Padre Leão Vallerie faz parte do Distrito de Campinas, é uma escola municipal urbana que possui prédio próprio, recebe água e energia da rede pública, utiliza a esgoto e coleta de lixo municipais. Realiza separação de lixo e resíduos. Possui almoxarifado, biblioteca, sala de vídeo, laboratório de informática e equipamentos de acessibilidade. Tem 16 salas utilizadas. Possui 20 computadores desktops, 8 computadores portáteis e 1 tablet para os alunos da Educação Especial. Disponibiliza acesso à internet para todos os alunos.

No âmbito da Educação Básica e da EJA em 2019, a EMEF Padre Leão Vallerie teve 999 matrículas na Educação Básica e 275 matrículas na EJA. Em outras palavras, cerca de 28% ou quase um terço das matrículas da EMEF Padre Leão Vallerie foram para a EJA, indicando um destaque para essa modalidade na Escola.

O Quadro 6 traz uma comparação entre as matrículas da Educação Básica e as matrículas da EJA do ano de 2015 a 2019 para a Escola.

Quadro 6: Comparação e evolução temporal das matrículas da Educação Básica e da EJA

Ano	Matrículas na Educação Básica	Matrículas na EJA	% das matrículas de EJA
2019	999	275	27,5
2018	926	230	24,8
2017	1025	248	24,2
2016	871	186	21,4
2015	893	164	18,4

Fonte: Censo Escolar 2019.

É possível notar nos dados do Quadro 6 que houve um aumento gradativo da participação das matrículas da EJA no total de matrículas, começando em 18,4% em 2015 e chegando a 27,5% em 2019, indicando um aumento da importância da EJA na Escola.

Comparando com as demais escolas em Campinas que ofereceram matrículas na EJA em 2019, organizamos por ordem decrescente a relação entre matrículas de EJA e matrículas da Educação Básica, para posicionar a Escola em relação às demais. O Quadro 7 apresenta a lista das 63 escolas de Campinas (incluindo escolas da rede municipal e estadual) que em 2019 ofereceram matrículas na EJA.

Quadro 7: Lista das 63 escolas de Campinas organizadas em ordem decrescente da proporção de matrículas da EJA em relação ao total de matrículas da Educação Básica em 2019

Posição	Código da Escola	Escola	Matrículas na Educação Básica	Matrículas na EJA 2019	% das matrículas da EJA
1	35087038	SERGIO ROSSINI PROF CEMFEJA	121	121	100,0
2	35269608	UEF CPAT CENTRO PUBLICO DE APOIO AO TRABALHADOR	177	177	100,0
3	35269906	UEF JOSE ALVES CAMPO GRANDE	120	120	100,0
4	35272541	UEF CEMEP CAMPO GRANDE	152	152	100,0
5	35284531	UEF PE JOSE NARCISO VIEIRA EHRENBORG	156	156	100,0
6	35284944	UEF MARIA PAVANATTI FAVARO	173	173	100,0
7	35285080	CEMEP CAMBARA	249	249	100,0
8	35285201	UEF CASA ESCOLA ROSA DOS VENTOS	101	101	100,0
9	35285274	UEF EMEF ANALIA FERRAZ DA COSTA COUTO	164	164	100,0
10	35287945	UEF JOAO ALVES DOS SANTOS DR	153	153	100,0
11	35416915	NISIA FLORESTA EMEJA	213	213	100,0
12	35445757	UEF PREFEITO ANTONIO DA COSTA SANTOS	200	200	100,0
13	35453365	PENITENCIARIA FEMININA DE CAMPINAS	51	51	100,0
14	35454114	CENTRO DE PROG.PENITENCIARIA PROF ATALIBA NOGUEIRA	303	303	100,0
15	35980122	CEEJA JEANETTE A. GODOY AGUILA MARTINS	910	910	100,0
16	35980158	CEEJA PAULO DECOURT	1226	1226	100,0
17	35265421	PAULO FREIRE CEMFEJA	77	74	96,1
18	35257285	CEMEFEJA PIERRE BONHOMME	263	246	93,5

19	35083823	HUMBERTO SOUSA MELLO GENERAL EMEF	397	120	30,2
20	35088699	LEAO VALLERIE PADRE EMEF	999	275	27,5
21	35229350	FRANCISCO PONZIO SOBRINHO EMEF	354	81	22,9
22	35059134	JOSE NARCISO V EHRENBERG PADRE EMEF	609	139	22,8
23	35432842	ANTONIO CARLOS LEHMAN	1088	228	21,0
24	35059161	JOAO ALVES DOS SANTOS DOUTOR EMEF	676	140	20,7
25	35058956	FLORIANO PEIXOTO PRESIDENTE EMEF	515	103	20,0
26	35086236	ODILA MAIA ROCHA BRITO PROFESSORA EMEF	856	169	19,7
27	35201108	ZEFERINO VAZ PROFESSOR EMEF DO CAIC	718	140	19,5
28	35083811	ANDRE TOSELLO PROFESSOR EMEF	676	131	19,4
29	35127796	CECILIA DE GODOY CAMARGO JORNALISTA	1436	261	18,2
30	35083835	CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN PROFª EMEF	801	144	18,0
31	35091455	ANGELA CURY ZAKIA PROFA EMEF	296	53	17,9
32	35088638	MARIA PAVANATTI FAVARO EMEF	712	127	17,8
33	35445897	JARDIM ROSSIN	973	171	17,6
34	35018259	LUIZ GALHARDO PROFESSOR	842	144	17,1
35	35018697	JOSE DOS SANTOS PADRE	800	135	16,9
36	35059201	SYLVIA SIMOES MAGRO PROFA EMEF	572	96	16,8
37	35059225	RAUL PILA EMEF	598	100	16,7
38	35059158	CORREA DE MELLO EMEF	893	149	16,7
39	35564990	ESCOLA ESTADUAL PROF. BERNARDO CARO	584	91	15,6
40	35042651	HILTON FEDERICI PROFESSOR	503	78	15,5
41	35230650	GENY RODRIGUES PROFA EMEF	403	62	15,4
42	35083860	EDSON LUIS LIMA SOUTO EMEF	773	118	15,3
43	35071122	DULCE BENTO NASCIMENTO PROFA EMEF	529	77	14,6
44	35047120	CORIOLOANO MONTEIRO PROFESSOR	820	115	14,0
45	35045718	MIGUEL VICENTE CURY	1381	189	13,7
46	35923394	Prof.ª MARIA HELENA ANTONIO CARDOSO	914	125	13,7
47	35018302	CARLOS GOMES	1356	184	13,6
48	35018272	THOMAS ALVES DOUTOR	658	76	11,6
49	35018570	JOSE MARIA MATOSINHO	792	90	11,4
50	35913984	ANTONIO MOBILI PADRE	718	78	10,9
51	35430705	JARDIM ICARAI	1170	126	10,8
52	35283685	OZIEL ALVES PEREIRA EMEF	1132	121	10,7
53	35018533	31 DE MARCO	876	93	10,6
54	35922985	ANTONIO DA COSTA SANTOS PREFEITO	1125	113	10,0
55	35047156	EDUARDO BARNABE DEPUTADO	1371	128	9,3
56	35018797	DOM BARRETO	1491	128	8,6
57	35037965	MARIO NATIVIDADE DOUTOR	377	32	8,5
58	35901124	CELESTE PALANDI DE MELLO PROFESSORA	2412	190	7,9
59	35112884	ESCOLA DE ED. BASICA E PROFISSIONAL FUND.BRADESCO	1650	123	7,5
60	35088687	DOMINGOS ZATTI PADRE EMEF	408	29	7,1
61	35905461	THEREZINA DA FONSECA PARES PROFESSORA	1410	98	7,0
62	35018855	JOSE CARLOS NOGUEIRA REVERENDO PROF.	599	38	6,3
63	35123754	CASA DO SABER COLEGIO	233	4	1,7

Fonte: Censo Escolar 2019.

Podemos observar que a escola ocupa a 20ª posição na listagem geral por porcentagem. Se excluíssemos as 16 primeiras escolas que oferecem integralmente matrículas da EJA (escolas voltadas apenas para EJA), e nos ativéssemos às escolas que oferecem também o Ensino Regular, a Escola Pe. Leão ocuparia a 2ª posição.

Se ordenarmos os dados pelo valor absoluto de matrículas da EJA, a Escola ocupa a 4ª posição em total de matrículas, com 275. Considerando que as 3 primeiras escolas são integralmente para EJA, a Escola fica na primeira posição (Quadro 8).

Quadro 8: Lista das 4 primeiras escolas de Campinas organizadas em ordem decrescente do total absoluto de matrículas da EJA em 2019

Posição	Código da Escola	Escola	Matriculadas na Educação Básica	Matriculadas na EJA 2019	% das matrículas da EJA
1	35980158	CEEJA PAULO DECOURT	1226	1226	100,0
2	35980122	CEEJA JEANETTE ANDRADE GODOY AGUILA MARTINS	910	910	100,0
3	35454114	CENTRO DE PROG. PENITENCIARIA PROF ATALIBA NOGUEIRA	303	303	100,0
4	35088699	LEAO VALLERIE PADRE EMEF	999	275	27,5

Fonte: Censo Escolar 2019.

3.2 – O retrato da EMEF Padre Leão Vallerie e o Projeto Pedagógico da Escola

Foram disponibilizadas para a presente pesquisa as versões impressas do Projeto Pedagógico da escola referentes aos anos de 2006, 2007, 2009, 2013 e 2019. O PP das escolas municipais da prefeitura de Campinas é um documento com validade de 4 anos, sofrendo pequenas alterações de um ano para outro. Suas últimas versões foram obrigatoriamente construídas e digitadas no site Plataforma Andorinha²⁴ (2020). Este site só dá acesso ao PP para funcionários da própria escola por meio de login e senha. Após finalizado, pode ser convertido em um arquivo digitalizado. A versão impressa da qual nos referimos se trata da impressão do arquivo gerado a partir da versão on-line.

Segundo o PP de 2019, o Decreto que cria a Escola Municipal de 1º Grau “Parque Valença” foi publicado em 24 de abril de 1981. O Decreto que nomeia a escola como Escola Municipal de 1º Grau Padre Leão Vallerie, data de 31 de dezembro de 1982. Já o parecer de funcionamento foi publicado no Diário Oficial Estadual (DOE) em 21 de março de 1985.

Apenas em 02 de abril de 1993, mais de vinte anos depois de sua criação, a escola recebe autorização para o funcionamento de turmas de supletivo em seu prédio com a Portaria do Diretor Regional da Divisão Regional de Ensino de Campinas que autoriza o

²⁴ <https://plataforma-andorinhas.campinas.sp.gov.br/router.php>. Acesso em 11 de julho 2020

funcionamento do 8º Centro de Supletivo de 1º Grau e Suplência II, publicada no DOE em 7 de abril de 1993.

O PP (2019) indica que o horário de funcionamento da escola é das sete às vinte e duas horas e quarenta e cinco minutos. No período da manhã se concentram 12 turmas de primeiro ao quinto ano, no período da tarde, 12 turmas do sexto ao nono ano e, no período noturno, uma turma de EJA I e oito turmas EJA II. Totalizando trinta e três turmas e um número de aproximadamente 935 alunos frequentantes. A escola não oferece turmas de EJA para Ensino Médio pois, no município de Campinas, pois este fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação.

Com relação à infraestrutura predial, o PP afirma mais de uma vez que a escola foi sendo construída e ampliada ao longo dos anos e, como o terreno é acidentado, o edifício todo ficou com aparência de que vários “puxadinhos” foram anexados ao prédio principal, o que gera uma aglomeração irregular de área construída, fazendo com que algumas salas de aula recebam pouca ventilação e outras fiquem muito afastadas do prédio principal.

A falta de uma quadra poliesportiva também é assinalada no texto do PP. A descrição é de que há uma área cimentada a céu aberto onde foram instaladas traves de gol e hastes para voleibol, porém tal área possui metragem inferior à de uma quadra oficial, “exposta às mudanças climáticas, de piso concretado e pequeno diante da quantidade de alunos alocados por turma.” (PP, 2019, p. 16).

A escola possui 12 salas de aulas e outros ambientes físicos como biblioteca, cozinha, refeitório, pátio coberto, sala de orientação pedagógica, sala da direção, sala de vice-diretor, secretaria, sala de professores, laboratório de informática, sala de vídeo/TV, brinquedoteca/sala de reforço, um sanitário adaptado, um banheiro feminino e um masculino para professores, um banheiro feminino e um masculino para funcionários, dois banheiros femininos e dois banheiros masculinos para os estudantes.

Quanto ao quadro de funcionários, em 2019, a escola possuía equipe gestora completa, composta por um diretor educacional, dois vice-diretores, e duas orientadoras pedagógicas. Dos quarenta e sete professores, a grande maioria é efetivo na casa e está na escola há mais de dois anos, alguns estão já há mais de 15 ou 20 anos.

Dos 23 funcionários de apoio (limpeza, cozinha, zeladoria) a maioria é contratada pelo sistema de terceirização de serviços. Os funcionários da secretaria e os agentes de organização escolar são efetivos.

Não há uma equipe exclusiva para o atendimento à EJA, os profissionais que trabalham no período noturno cumprem parte de sua jornada no período da tarde. Mesmo não havendo exclusividade, o fato de a escola contar no período noturno com vice-diretor, orientadora pedagógica, secretária, cozinheiras, equipe de limpeza, inspetor de aluno e zelador, confere tanto aos alunos de EJA, quanto aos professores a segurança de poder contar com tais serviços todos os dias da semana.

Com relação à locomoção dos estudantes até a escola, em frente à escola há um ponto de ônibus que atende a uma linha de circular que sai do Terminal Campo Grande em direção ao bairro Parque Valença II. Outros estudantes utilizam transporte contratado como vans escolares, porém a grande maioria dos alunos dos períodos matutino e vespertino moram nas proximidades e vão a pé ou de carro particular até a escola. Já ao público de EJA são oferecidos dois ônibus fretados que percorrem os bairros vizinhos trazendo os alunos até a escola e retornando até os respectivos bairros no final do período. Alguns alunos de EJA utilizam o ônibus circular e outros vão para a escola com seus próprios carros de passeio.

O Projeto Pedagógico da escola traz uma extensa descrição dos programas, projetos e ações intersetoriais às quais está vinculado. Também arrola seus colegiados, suas propostas e objetivos para cada etapa. Para a presente pesquisa foi construído um quadro com as principais informações a fim de ilustrar a riqueza de projetos que acontecem na escola.

Quadro 9: Principais informações presentes no PP 2019 da EMEF Padre Leão Vallerie sobre os projetos e ações oferecidos pela UE

Item do PP	Projetos/Ações
Proposta Curricular	- Gestão democrática - Eixo de trabalho “cidadania”
Programas e Projetos	- “Desafios: Encontros e Caminhos nos Percursos Educacionais” (projeto de formação de professores e atendimento a alunos) - ECOAR – Espaço de Convivência e Reflexão (parceria com a faculdade de Psicologia da PUCC) - #PapodeMenina (projeto de convivência idealizado por alunas da escola) - Projeto Novas Letras (EJA) - Banca do Futuro (empréstimo e devolução de livros) - Professor Coordenador de Ciclo (projeto que visa promover a articulação entre professores, equipe gestora e alunos) - Alimentação Certa na Hora Certa (incentivo à alimentação saudável) - “Turma da Seresta” (projeto de iniciação musical) - Avaliação Institucional Participativa na escola - LOED (projeto de formação profissional em parceria com a UNICAMP)

	- Projeto interdisciplinar “Meu amigo Marcelo” (reforço de aprendizagem) - Uma história vou contar (projeto de incentivo à leitura) - Projeto Ler para Escrever (leitura e escrita) - “Cidadania – direitos das crianças segundo Ruth Rocha” (projeto de leitura, escrita e discussão crítica) - “Princesas escalam montanhas e ninjas cuidam do jardim” (projeto que visa trabalhar igualdade de gênero) - Projeto Galinha Ruiva (alfabetização) - Projeto Espaço Concórdia (atendimento à EJA)
Colegiados	- CPA – Comissão Própria de Avaliação - Grêmio Estudantil - Conselho de escola - Conselho de Classe/Termo - TDC – Tempo Docente Coletivo - RPAIs – Reunião Pedagógica da Avaliação Interna - RFE – Reunião de Família e Educadores - APM – Associação de Pais e Mestres
Ações intersetoriais	- PUCC – ECOAR - UNICAMP – Formação Profissional - Posto de Saúde Parque Valença - atendimento, escovação, vacinação - AMATRA (Associação dos Magistrados da Justiça do Trabalho) - Conselho Tutelar – atendimento e acompanhamento - Paróquia São Pio X – eventos - PROERD – Guarda Municipal - ENDEC – Escolas na Garagem - SANASA – visitas guiadas - Vigilância Sanitária – combate à dengue

Fonte: adaptado pela autora a partir de dados do PP 2019 da EMEF Padre Leão Vallerie.

Como podemos notar, os projetos e ações da escola descritas no PP abrangem desde os primeiros anos do Ensino Fundamental até as séries finais e EJA II. Sua gama de assuntos, métodos e objetivos é riquíssima, diversificadas e aponta para a preocupação que a escola tem em ir além da proposta curricular estabelecida pela Rede Municipal de Ensino.

3.2.1 – A caracterização da EJA presente no PP da UE

Ainda na primeira parte do documento, onde se localiza a identificação, histórico da escola, as características socioeconômicas e culturais da comunidade, encontramos uma detalhada caracterização dos alunos de EJA da UE. Esse relato, segundo o PP, foi organizado pela Professora Coordenadora de Ciclo com base em um questionário socioeconômico aplicado a todos os alunos de EJA II ao ingressarem na escola e também baseando-se nos dados do Sistema Integre.

O primeiro parágrafo da Caracterização da EJA traz um dado interessante e importante: a existência do Espaço Concórdia.

Hoje nós da Emef. Padre Leão Vallerié contamos com 9 salas de EJA, sendo 1 da Fumec e 8 de EJA de ensino fundamental II, além de um núcleo descentralizado com 4 salas, conhecido como Espaço Concórdia, portanto somos a maior de Campinas em atendimento à jovens e adultos. (PP, 2019, p.8)

O Espaço Concórdia trata de turmas descentralizadas alocadas no prédio da FUMEC, onde funciona o CEMP Campo Grande, nas proximidades da Praça da Concórdia. Tais turmas foram criadas em 2017, vinculadas ao centro de custo da EMEF Pe. Leão Vallerie, mas com autonomia pedagógica. “Essas turmas nascem como EJA Aeroporto Padre Leão Vallerie e posteriormente serão chamadas de Espaço Concórdia, forma carinhosa, em alusão à Praça da Concórdia, localizada no centro do território Campo Grande” (SANTOS, 2020, p. 18).

O Espaço Concórdia, embora esteja vinculado financeiramente à EMEF estudada, não entra no corpo desta pesquisa, pois sua distância física e sua autonomia pedagógica o tornam uma unidade independente, não influenciando diretamente, nem sendo influenciado pelo trabalho na EJA da Padre Leão Vallerie.

Outro dado importante e interessante apontado nos primeiros parágrafos da caracterização é a existência do Projeto Novas Letras, que se trata de uma enturmação diferente do Termo no qual o aluno está matriculado.

O PP esclarece que, inspirado pelos projetos de reagrupamento das EMEFs Sylvia Simões Maggro e Clotilde Barraquet, o grupo de docentes realizou estudos, reuniões e visitas às referidas escolas para organizar seu próprio projeto de reagrupamento, deslocando os alunos de seus Termos e os alocando em “grupos de estudo”.

Tal alteração no formato de enturmação é justificada pela dificuldade de se trabalhar com turmas tão heterogêneas, tendo em uma mesma turma alunos que ainda precisavam de ajuda com o código escrito e outros que já estavam plenamente alfabetizados.

Pensamos em adotar o reagrupamento para compor os grupos de estudo, pois, nossas salas de EJA são muito heterogêneas. Numa mesma sala, há alunos com níveis extremamente diferentes de domínio da linguagem escrita, da matemática, do raciocínio lógico e abstrato, e, geralmente o professor se vê incapaz de ensinar satisfatoriamente, ao mesmo tempo, para aqueles já plenamente alfabetizados e para os que ainda não dominam a escrita ou a matemática. Além disso, aqueles que precisam de mais ênfase no processo de alfabetização precisam ser atendidos de forma diferenciada daqueles que já detêm algum domínio desses fundamentos. (PP, 2019, p.110)

Também é esclarecido que, apesar da enturmação ser diferente do Termo no qual o aluno foi matriculado, este não perde seus direitos previstos legalmente. Por exemplo, se um

aluno matriculado no quarto Termo vier a ser alocado em um grupo de estudos diverso de seus colegas, não perderá o direito de concluir os estudos no final do semestre desde que tenha frequentado as aulas e realizado as atividades propostas de forma satisfatória.

Em relação à prática em sala de aula é relatado que “A proposta pedagógica de cada grupo deverá ser diversificada, a elaboração da atividade deve levar em conta o perfil de cada grupo, adaptando assim o conteúdo e as metodologias” (PP, 2019, p. 110), respeitando as dificuldades e potencialidades de cada grupo de estudo. A escola não adotou um material didático único, ficando cada professor, ou grupo de professores, responsável pelo planejamento e elaboração do material utilizado.

O PP indica que “Para que os alunos sejam realocados nos grupos de estudo de forma justa, todos deverão passar por uma avaliação diagnóstica em forma de prova. Contendo questões múltipla escolha e questões discursivas de todos os componentes curriculares.” (PP, 2019, p. 110).

A Matriz Curricular (Anexo 3) traz a seguinte configuração de distribuição semanal de aulas entre as disciplinas: Língua Portuguesa – 5 aulas, História – 4 aulas, Geografia – 4 aulas, Ciências – 4 aulas, Matemática – 5 aulas, Arte – 2 aulas, Educação Física – 2 aulas, Língua Estrangeira Moderna (Inglês) – 1 aula.

As aulas são divididas em cinco horas/aula por noite, totalizando vinte e cinco horas/aula semanais. As aulas de Educação Física são oferecidas no período da manhã, uma vez por semana, tratando da única disciplina que não faz parte da grade noturna.

Dento da semana, o horário foi elaborado para que o professor de cada disciplina fique o maior tempo possível com os alunos, a justificativa sendo que é para que se tenha mais tempo hábil para que sejam desenvolvidas as atividades preparadas e que o vínculo professor-aluno seja fortalecido. A Figura 12 é uma reprodução do horário semanal da EJA da Pe. Leão Vallerie do primeiro semestre de 2019:

Figura 12: Horário semanal da EMEF Pe. Leão Vallerie para EJA no primeiro semestre de 2019

HORÁRIO EJA – 2019								
	1º A	1º B	2º A	2º B	3º A	3º B	4º A	4º B
2ª feira 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Artes 2	Geo 2	Mat. 1	Port. 2	Artes 1
2ª feira 2	Artes 2	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Artes 1	Mat. 1	Port. 2	Ciências 1
2ª feira 3	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 2	Mat. 1	Port. 2	Ciências 1
2ª feira 4	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 2	Mat. 1	Port. 2	Ciências 1
2ª feira 5	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 2	Mat. 1	Port. 2	Ciências 1
3ª feira 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Artes 2	Artes 1	Ciências 3	Geo 2	Port. 2
3ª feira 2	Mat. 2	Artes 2	Geo 1	Ciência 2	Hist 1	Artes 1	Geo 2	Port. 2
3ª feira 3	Mat. 2	Hist 2	Artes 2	Ciência 2	Hist 1	Ciências 3	Artes 1	Port. 2
3ª feira 4	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Ciência 2	Hist 1	Ciências 3	Geo 2	Port. 2
3ª feira 5	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Ciência 2	Hist 1	Ciências 3	Geo 2	Port. 2
4ª feira 1	Hist 2	Artes 2	Ciência 2	Port. 1	Mat. 1	Hist 1	Artes 1	Geo 2
4ª feira 2	Hist 2	Geo 1	Artes 2	Port. 1	Mat. 1	Hist 1	Ciências 1	Artes 1
4ª feira 3	Artes 2	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 1	Artes 1	Ciências 1	Geo 2
4ª feira 4	Hist 2	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 1	Hist 1	Ciências 1	Geo 2
4ª feira 5	Hist 2	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 1	Hist 1	Ciências 1	Geo 2
5ª feira 1	Inglês	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Ciências 3	Port. 2	Mat. 1	Hist 1
5ª feira 2	Geo 1	Inglês	Port. 1	Mat. 2	Ciências 3	Port. 2	Mat. 1	Hist 1
5ª feira 3	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Ciências 3	Port. 2	Mat. 1	Inglês
5ª feira 4	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Inglês	Port. 2	Mat. 1	Hist 1
5ª feira 5	Geo 1	Ciência 2	Port. 1	Mat. 2	Ciências 3	Port. 2	Mat. 1	Hist 1
6ª feira 1	Port. 1	Mat. 2	Inglês	Geo 1	Port. 2	Geo 2	Hist 1	Mat. 1
6ª feira 2	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Inglês	Port. 2	Geo 2	Hist 1	Mat. 1
6ª feira 3	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Port. 2	Inglês	Hist 1	Mat. 1
6ª feira 4	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Port. 2	Geo 2	Inglês	Mat. 1
6ª feira 5	Port. 1	Mat. 2	Hist 2	Geo 1	Port. 2	Geo 2	Hist 1	Mat. 1

Fonte: adaptado pela autora a partir de dados do PP 2019 da EMEF Padre Leão Vallerie.

Na caracterização da EJA são apresentados alguns dados quantitativos, como sexo, faixa etária, bairros onde os estudantes moram, deslocamento até a escola, situação profissional, origem, estado civil e religião, que juntos tecem o perfil do público de EJA da escola.

SEXO E FAIXA ETÁRIA

No ano de 2019, “quanto ao sexo, temos praticamente um empate, sendo 98 do sexo feminino e 94 do sexo masculino.” (PP, 2019, p. 8). O documento nos revela que há uma distribuição desigual dos sexos nas diversas faixas etárias, “há um maior número de mulheres adultas, já a concentração masculina acontece entre os mais jovens”

O PP evidencia que a presença maciça de adolescentes do sexo masculino é uma tendência percebida ao longo dos anos, eles dominam a faixa etária de 15 a 24 anos, e que a maioria desses jovens não ficou mais de três anos afastada da escola, pois eles frequentaram escolas municipais ou estaduais nos anos anteriores e foram encaminhados para EJA por já terem mais de 15 anos.

É relatado também que são diversos os motivos que levaram esses jovens do sexo masculino à EJA da EMEF Pe. Leão Vallerie, alguns dos alunos “declaram que não gostam da escola e nem de estudar, apresentando problemas de indisciplina, estando ali por imposição

familiar” (PP, 2019, p. 8), outros se encontram em vulnerabilidade social e familiar, com históricos de consumo de drogas, procurando a escola como forma de melhorar suas condições de vida e empregabilidade, já outros têm a matrícula solicitada via judicial por estarem cumprindo medidas sócio educativas.

Com relação a tais históricos, um trecho da caracterização nos chama atenção, pois o olhar sobre esses jovens é voltado para o lado humano de cada sujeito, tendo a preocupação com a escuta e com o acolhimento de forma individualizada:

Não podemos ver estes alunos como um conjunto, apesar de se mostrarem tão parecidos, cada qual apresenta uma trajetória escolar e possuem um comportamento, história e atitudes muito singulares, para tal, é necessário diálogo com cada um deles para acolhimento e auxílio necessário. (PP, 2019, p. 10)

A visão que o Projeto Pedagógico traz a respeito das alunas também é voltada para a subjetividade de suas histórias de vida. O PP revela e enfatiza a posição da mulher na sociedade enquanto dona de casa, enquanto mãe solo, enquanto assalariada ou autônoma, trazendo o cansaço após dupla jornada, ou até mesmo explicitando desinteresse dessas mulheres em voltar a estudar. O documento cita que algumas delas são incentivadas a voltar a estudar pelos próprios filhos ou por convite de alguma amiga.

[..] atualmente encontramos um aumento gradual de mulheres a partir dos 35 anos de idade, que retornaram a escola após ficarem afastadas de 8 a 35 anos, por diferentes motivos, desde o fato de serem mães muito novas, proibição por parte da família, cuidados com a casa, falta de tempo e incentivo, muitas nos relatam que tinham vergonha de voltar à escola, achavam que o tempo delas já havia passado. Contam que para exercer o serviço doméstico, não era necessário estudar e consequentemente não ascendiam profissionalmente, a maioria delas nos respondem que ficavam muito cansadas por exerciam dupla jornada e mesmo querendo muito voltar a estudar, não tinham animo. A maioria é mãe e sustenta a casa, são cozinheiras, diaristas, empregadas, cuidadoras, costureiras e cabeleireiras, algumas se encontram desempregadas e dizem que se preocupam com a educação dos filhos, acreditam que somente com o estudo, eles poderão ter uma vida melhor e muitas nos relatam que voltaram a estudar devido a insistência e incentivo deles. São muito participativas, gostam muito da escola, valorizam as amizades feitas e fazem o possível para não faltar às aulas. Algumas voltaram à escola para acompanhar os filhos e trouxeram amigas e parentes. (PP, 2019, p. 9)

O PP (2019) traz poucas referências a respeito dos alunos idosos, apenas relata que a maioria dos estudantes acima de 50 anos são mulheres, e na faixa etária acima de 60 anos elas são a maioria absoluta. Um dos aspectos indicados sobre esse processo é o fato de que os filhos já adultos incentivam suas mães a concluírem os estudos. A aposentadoria do trabalho formal minimiza a questão da dupla ou tripla jornada, facilitando o retorno à escola; também a viuvez

ou divórcio, uma vez que o cônjuge pode ser um dos responsáveis pela “proibição por parte da família” (p. 9) à retomada dos estudos.

Em todo o Projeto Pedagógico não foi encontrada nenhuma referência à questão de identidade de gênero, nem mencionado o grupo LGBTI+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Travestis, Transgêneros, Intersexuais e outros gêneros).

BAIRROS ATENDIDOS E TRANSPORTE

Por sua localização geográfica, no sentido centro-bairro, a EMEF Pe. Leão Vallerie é a última escola da região que oferece EJA II. A escola costuma atender alunos dos mais de 50 bairros que avizinham a Avenida John Boyd Dunlop. No levantamento feito em 2019, foram detectados alunos de 28 bairros diferentes.

A caracterização afirma que “Dada a distância entre os bairros e a dificuldade de trânsito da região, agravada este ano pela obra do BRT, a escola recebe dois ônibus escolares, que fazem duas rotas diferentes”. Esses dois ônibus buscam os estudantes em pontos fixos próximos às suas residências e os deixam nos mesmos pontos após o término da aula. Essa dinâmica é possível pois a maior parte dos alunos parte de suas casas para a escola.

Um fator que não está diferentemente relacionado ao tópico que trata do trajeto e deslocamento dos alunos, mas que faz parte da dinâmica da chegada à escola, é a questão da alimentação. “O jantar dos alunos de EJA tem sido servido às 18h40 para que os alunos já entrem em sala de aula alimentados.” (PP, 2019, p. 130). O jantar é composto por um cardápio inspirado na comida caseira brasileira, com arroz, feijão, carne, salada, as vezes polenta ou sopa, geralmente com fruta para sobremesa, e, raramente o jantar é substituído por lanche seco (pão com manteiga, ou bolacha com leite), trazendo com isso a segurança de que o aluno que sai direto do trabalho para a escola vai poder se alimentar de forma adequada antes das aulas.

SITUAÇÃO PROFISSIONAL

Nesta parte do PP, a caracterização faz uma análise da situação econômica e do estado de ocupação dos alunos e conclui que “a crise econômica do país fez aumentar o número de desempregados, ou subempregados, inseridos na informalidade, ou fazendo trabalhos esporádicos (bicos).” (PP, 2019, p. 12)

Os que se apresentam empregados, encontram-se concentrados no setor terciário da economia, exercendo atividades de comércio e prestação de serviços, aproximadamente 40 % dos que se encontram empregados, possuem carteira assinada e a maioria trabalha indiretamente, prestando serviços para empresas terceirizadas. (Ibidem)

Quanto ao tipo de ocupação/trabalho, os alunos se declaram a maioria como trabalhadores do setor de serviços como entregadores, vendedores, repositores, promotores de vendas, ambulantes, auxiliares administrativos, marceneiros, pintores, eletricitas, pedreiros, mecânicos, cabeleireiros(as), manicures, domésticas, diaristas, cuidadoras, cozinheiras, doceiras e costureiras.

ORIGEM

A escola investigou entre os alunos suas origens e constatou que uma grande parcela dos alunos não nasceu em Campinas, tendo vindo de outras cidades do estado de São Paulo e também de outros estados, “principalmente os mais velhos, mas, os mais novos, geralmente nasceram aqui, tendo suas famílias morando na região há pelo menos 15 anos” (PP, 2019, p. 12). O PP aponta que 47% dos alunos nasceram em Campinas, os demais são de outras localidades.

Uma das hipóteses levantada na própria caracterização é a de que o conjunto habitacional popular construído no Jardim Bassoli, tenha sido um atrativo para a migração de parte desses alunos, e como a Pe. Leão Vallerie é a escola mais próxima que oferece EJA, essa migração se reflete na composição do alunado da escola.

ESTADO CIVIL E RELIGIÃO

No quesito estado civil, uma grande parcela dos alunos se declarou solteira. E, sobre a vida familiar, a apreciação do questionário indicou que os respondentes habitam com pais, padrastos, tios, avós ou companheiro (a)s. Uma pequena parcela de mulheres mora sozinha com os filhos pequenos, e outras parte dos alunos vivem com seus maridos/esposas e filhos. Sobre a quantidade de filhos, o número varia de 1 a 6, sendo que a maioria possui 2 ou 3 filhos.

Com relação à religião, a grande maioria se declarou evangélica, seguida por católicos, um pequeno número de espíritas, uma pequena parcela não informou sua religião e outros se declararam sem religião. Não há no documento nenhuma menção a religiões de matrizes não cristãs.

OUTROS ASPECTOS

A caracterização da EJA, não traz nenhum dado referente à etnia/cor da pele/raça/fenótipo. Também no PP não há uma investigação local sobre essa questão. O único

parágrafo encontrado em todo o Projeto Pedagógico é genérico e traz informações sobre a região, e não sobre a escola:

Segundo dados dos Serviço de Assistência Social do Município, a região Noroeste apresenta o maior percentual de progenitoras negras - pardas e pretas - da cidade; é também a região com o maior percentual de progenitoras adolescentes - entre 13 e 17 anos - e de jovens mães - entre 18 e 22 anos - da cidade. (PP, 2019, p. 7)

O questionário mencionado no PP traz uma pergunta aberta sobre os momentos de lazer. A questão é resumida na caracterização da seguinte forma:

Quando questionados sobre o lazer, alguns declararam não terem horas de lazer ou não terem nada específico, alguns disseram que a região não oferece áreas para lazer, mas a maioria respondeu que passam tempo com a família, passeiam com os filhos, com amigos, vão a igreja, shopping, vão ao clube, leem livros, escutam músicas, pescam, jogam bola, andam de bicicleta, jogam videogame, assistem vídeos nos celulares e conversam com os colegas nas calçadas e praças. (PP, 2019, p. 13)

Um último aspecto interessante trazido pela caracterização de EJA, é um parágrafo sobre a opinião dos alunos em relação aos serviços da escola.

Quando questionados sobre a escola, os alunos se mostraram satisfeitos com o atendimento recebido pelos professores, gestores, funcionários da limpeza, secretária e merenda. Elogiaram a merenda e estão satisfeitos com o espaço físico, porém reclamaram da sala de informática, da falta de computadores e cadeiras. (PP, 2019, p. 13)

Ao trazer tal aspecto para o Projeto Pedagógico, a escola deixa subentendido que a equipe educativa se preocupa com o bem-estar e com a qualidade do ensino oferecido à modalidade EJA, ficando evidente também em toda a caracterização de EJA que houve a preocupação por parte da equipe em conhecer quem era o aluno que estava recebendo para construir proposta que melhor se adequasse ao perfil das turmas.

Com essas observações encerramos o estudo do Projeto Pedagógico da escola, que se mostrou um documento rico em detalhes, mas que pode ser aprimorado, pois como vimos, deixa de contemplar aspectos importantes de sua comunidade escolar como questões étnico-raciais e das identidades sexuais e de gênero.

No próximo capítulo trataremos do contato, entrevistas e dados coletados junto aos alunos egressos de EJA da EMEF padre Leão Vallerie, procuraremos investigar o trajeto educacional após a conclusão do Ensino fundamental e suas impressões sobre a experiência de ter cursado a modalidade EJA.

CAPÍTULO IV – O PERFIL DO EGRESSO DA MODALIDADE EJA DA EMEF PADRE LEÃO VALLERIE

Este capítulo tem como foco apresentar análise dos dados coletados na investigação realizada com os egressos da modalidade EJA. A metodologia de coleta de dados compõe a primeira parte deste capítulo. Na sequência temos a análise dos dados coletados no Sistema Integre e posteriormente a análise das respostas ao questionário, considerando o contexto social dos participantes da pesquisa, assim como o referencial teórico apresentado nos capítulos anteriores.

Antes, porém, é importante reforçar que o segmento pesquisado é o Ensino Fundamental II – anos finais na modalidade EJA (EJA II), que no município de Campinas é oferecido pela rede municipal de ensino. A alfabetização de adultos e o Ensino Médio não terão a mesma ênfase neste momento, mas serão considerados na pesquisa, pois é importante sabermos qual a experiência escolar anterior dos participantes e a experiência ou expectativa de estudos posterior à conclusão da EJA II.

Vale lembrar que o Ensino Médio na modalidade EJA em Campinas é oferecido pela rede estadual do Estado de São Paulo. E a alfabetização de Adultos (EJA I) é oferecido pela FUMEC, que também está ligada à Secretaria Municipal de Educação, como explicado anteriormente. A estrutura que a rede municipal oferece a seus estudantes de EJA I e EJA II, incluindo o oferecimento de uniforme, material escolar, transporte e alimentação de qualidade, não é a mesma estrutura que a rede estadual se propõe a oferecer. Isso reflete na descontinuidade dos estudos e no abandono dos egressos da EJA II quando vão para o Ensino Médio.

Essa ruptura notada no município de Campinas pode ser observada sob o aspecto histórico de negligências em relação ao ensino de adultos. Gazoli (2013) afirma que a educação de adultos, que deveria se constituir como ferramenta para se alcançar a consciência crítica sobre a realidade em que vivemos, ainda não conseguiu alcançar tal patamar, pois nossas políticas públicas visam remediar a carência de educação formal apenas tentando reduzir o número de não alfabetizados, sem programas consistentes que visem realmente qualificar o estudante nas fases posteriores à alfabetização.

No Brasil, até hoje, a EJA encontra-se ligada à concepção de alfabetização, como se fosse esta a sua única responsabilidade, diferentemente de outros países mais avançados em questões educacionais, que defendem uma formação de qualidade, continuada, permanente e ao longo da vida, não restringindo a educação de adultos à alfabetização. (GAZOLI, 2013, p. 44)

Esta também é uma das principais preocupações da presente pesquisa: entender a não continuidade dos estudos dos egressos, os motivos que os levaram a não ingressar ou não concluir o Ensino Médio.

4.1 – METODOLOGIA: procedimentos de coleta de dados

O Programa de Mestrado Profissional da Faculdade de Educação da Unicamp tem suas atividades de pesquisa ligadas ao fazer do profissional de educação, visando possíveis transformações das práticas de gestão e de ensino na educação básica. Partindo deste princípio, a intenção da pesquisadora é olhar para os resultados indiretos de sua própria prática profissional, averiguando os impactos do trabalho desenvolvido em turmas de EJA realizado pela equipe da qual fazia parte quando estava no cargo de orientadora pedagógica da EMEF Padre Leão Vallerie,

Constituiu-se então o estudo de caso que comporia o projeto da atual pesquisa. Segundo Severino (2002) “o caso escolhido para a pesquisa deve ser significativo e bem representativo, de modo a ser apto a fundamentar uma generalização para situações análogas, autorizando inferências” (p. 105). Este presente estudo se propõe a averiguar a veracidade da generalização de que quando uma escola se propõe a qualificar seu método de trabalho criando propostas curriculares emancipatórias e compatíveis à realidade do estudante, esse trabalho reverbera de maneira positiva em suas vidas.

Lüdke e André (1986) afirmam que “os estudos de caso visam à descoberta. Mesmo que o investigador parta de alguns pressupostos teóricos iniciais” (p. 18), novos elementos poderão surgir durante o estudo, principalmente porque os estudos de caso precisam levar em conta a interpretação do contexto, “as ações, as percepções, os comportamentos e as interações das pessoas devem ser relacionadas à situação específica onde ocorrem ou à problemática determina a que estão ligadas” (p.18). O pesquisador deve considerar ainda que “estudos de caso procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social.” (p. 20), nesse caso, precisando o pesquisador se posicionar também em relação aos pontos conflitantes.

Definido então o *locus* do estudo de caso, a EMEF Padre Leão Vallerie, era necessário selecionar os participantes do trabalho de campo. Para isso se fez necessário considerar quais sujeitos ajudariam a responder melhor os questionamentos que moviam a pesquisa, considerando que

a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado. (DUARTE, 2002, p. 141)

Ficou definido então que atenderiam melhor à investigação alunos que tivessem passado pela EJA da EMEF Pe. Leão, mas que tivessem concluído o Ensino Fundamental, excluindo então aqueles que haviam reprovado ou abandonado os estudos.

Já o recorte temporal definido foram os anos letivos de 2017 a 2019, período posterior às primeiras adequações no Projeto Pedagógico da escola, que ocorreram no ano de 2016. Mais adiante trataremos das adequações no PP juntamente com os dados de matrículas e conclusões.

Para Duarte (2002) faz parte da delimitação da pesquisa estabelecer um distanciamento necessário para que o discurso do pesquisador não se funda com o de seus interlocutores, por isso o instrumento escolhido para a coleta de dados foi o questionário. A aplicação de um questionário a um número amplo de egressos concluiria possibilitaria analisar as informações com certo distanciamento sem tanta interferência da pesquisadora, que era funcionária da escola. Foi considerado para este estudo o modelo do questionário como um

conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo. As questões devem ser pertinentes ao objeto e claramente formuladas, de modo a serem bem compreendidas pelos sujeitos. As questões devem ser objetivas, de modo a suscitar respostas igualmente objetivas, evitando provocar dúvidas, ambiguidades e respostas lacônicas. Podem ser questões fechadas ou questões abertas. (SEVERINO, 2002, p. 109)

A proposta inicial era aplicar o questionário para os egressos de maneira presencial. Seria organizado um encontro na própria EMEF Pe. Leão Vallerie para que se pudesse explicar a pesquisa e sua importância. O questionário seria impresso e entregue fisicamente aos participantes que o responderiam e o devolveriam durante o encontro.

Por conta do isolamento social causado pela pandemia de COVID-19, a ideia inicial precisou ser alterada. Os possíveis encontros presenciais foram substituídos pela possibilidade da aplicação do questionário por meios das tecnologias de comunicação disponíveis como telefonemas, videoconferências, aplicativos de mensagens, e-mail com link do formulário, entre outras possibilidades.

Os dados dos egressos como telefones, endereços, estatísticas de matrícula e conclusão, que inicialmente seriam coletados na secretaria da escola também puderam ser coletados por meios eletrônicos. O principal meio para a coleta de tais dados foi o site do Sistema Integre.

Um detalhe interessante a respeito do Sistema Integre foi que durante a suspensão das aulas causada pela pandemia, que no ano de 2020 durou de março a dezembro, as escolas municipais de Campinas distribuíram cestas básicas aos alunos e, para facilitar o contato com as famílias, o Integre criou um ícone que gera uma lista por turma com nome, telefones de contato/recado e nome dos responsáveis de cada aluno. As listas geradas possuem até 4 números de telefone de cada aluno. Essa forma de organização do contato foi estendida também para as turmas dos anos letivos anteriores. O Sistema Integre anteriormente já fornecia tais informações, mas a criação do citado ícone facilitou o acesso aos contatos dos egressos.

O questionário que seria a base para a coleta de dados dos egressos foi apresentado para a banca na ocasião do exame de qualificação. Era importante para a pesquisadora que a banca avaliasse a proposta de questionário antes da aplicação, e justamente como previsto a banca contribuiu de forma precisa para que o rol de perguntas se adequasse aos objetivos da pesquisa. A banca também sugeriu que para potencializar o aspecto qualitativo da pesquisa, o questionário servisse de base para uma entrevista semiestruturada. A sugestão foi de que a pesquisadora entrasse em contato com alguns dos participantes e propusesse uma conversa virtual, para que em uma aproximação mais pessoal fossem observados outros aspectos que o questionário respondido por vias eletrônicas não permitiria observar, como por exemplo a afetividade do egresso com relação à escola e à experiência de ter concluído os estudos na modalidade EJA.

Gazoli (2013) nos indica que a afetividade não deve ser ignorada nas pesquisas realizadas no campo da Educação, pois ela é integrante e constituinte do ser humano e não deve ser entendida apenas como um aspecto extra de seu desenvolvimento. A autora afirma que “historicamente, a afetividade foi desconsiderada na prática educacional, frequentemente vista como um empecilho ao pleno desempenho intelectual da racionalidade humana” (p. 8) mas que ao ser ignorada se deixa de entender que “os aspectos cognitivos e afetivos, inter-relacionados, são fatores determinantes do pleno desenvolvimento do sujeito” (p. 8).

A entrevista teria como roteiro o próprio questionário, configurando-se então como uma entrevista semiestruturada. Para Bogdan e Biklen (1991) as entrevistas semiestruturadas permitem a obtenção de dados comparáveis entre vários sujeitos. Sobre combinação de técnicas, neste caso o uso de questionário on-line e entrevistas, os autores esclarecem que

Em investigação qualitativa, as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas. Podem constituir a estratégia dominante para a recolha de dados ou podem ser utilizadas em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Em todas estas situações, a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 134)

Após as contribuições da banca, o questionário foi alocado no *Google Forms*. foi escolhida tal ferramenta por ser de fácil acesso à maioria dos aparelhos de celulares/computadores e por apresentar o resumo do questionário de forma organizada, gerando também gráficos e planilhas automaticamente. Para agrupar as participações obtidas com as duas técnicas, as respostas coletadas nas entrevistas foram alocadas na mesma plataforma para que juntas compusessem o número total de participações no que tange os aspectos numéricos quantitativos.

Ao considerar as condições da coleta de dados, as formas de contato com os participantes e a plataforma que receberia as respostas, ficou evidente que para esta pesquisa a utilização conjunta das abordagens qualitativa e quantitativa seria a forma apropriada para tratar os dados coletados. Segundo Bogdan e Biklen (1981) a abordagem quali-quantitativa

é prática comum quando inicialmente se constroem questionários para entrevistas abertas. Pode utilizar-se a observação em profundidade para descobrir por que é que duas variáveis estão estatisticamente relacionadas. Existem estudos que integram componentes qualitativos e quantitativos. Frequentemente a estatística descritiva e os resultados qualitativos têm sido apresentados conjuntamente. (BOGDAN e BIKLEN, 1991, p. 63)

Os autores apontam que a abordagem “qualitativa exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo” (p. 49). E, segundo Duarte (2002) o número de sujeitos que virão a compor o quadro das entrevistas e a situação de contato entre pesquisador e participante também se configuram como parte integrante do material de análise.

Duarte (2002) afirma que o universo de sujeitos a serem entrevistados depende da qualidade das informações obtidas em cada depoimento. A autora afirma que a prática tem indicado um mínimo de 20 entrevistas, mas que essa quantidade varia em razão do objetivo da investigação. A proposta inicial era que participassem da pesquisa 20% dos estudantes concluintes de 4º Termo entre os anos de 2017 e 2019. Entre esses anos a escola estudada recebeu um total de 374 matrículas de 4º Termo. Destes matriculados, 194 foi o número de alunos concluintes, o montante de participantes correspondente a vinte por cento seria de 38,8 alunos. A coleta de respostas aos questionários e às entrevistas foram interrompidas quando

todos os contatos das listas obtidas no Sistema Integre foram repassados pelo menos duas vezes, tendo obtido 20 respostas ao questionários respondidos on-line e 17 entrevistas, totalizando 37 participações, número muito próximo à proposta inicial.

Os primeiros contatos com os egressos ocorreram na primeira quinzena de janeiro de 2021. Neste momento o país estava passando por um aumento significativo de casos de COVID-19, então foi imprescindível que se elegesse prioritariamente os meios eletrônicos de comunicação.

A preocupação no início dos contatos era a forma de registro de tais contatos. A opção foi por fazer um primeiro rastreio nas listas identificando quais número de telefone possuíam o aplicativo de mensagem *WhatsApp*. A escolha deste aplicativo se deve primeiro por sua popularidade e depois por manter as conversas arquivadas tanto na memória do celular como em um e-mail cadastrado para tal fim. Nessa primeira tentativa de contato foi possível perceber que muitos números estavam desativados e outros não pertenciam mais ao ex-aluno procurado. Mesmo assim foi possível o contato com aproximada mente 30 pessoas. Porém nem todas as pessoas contactadas nesse primeiro momento aceitaram participar da pesquisa.

Por meio de mensagem de texto via *WhatsApp* a pesquisadora se identificava como *Luciana da EMEF Padre Leão Vallerie*. Tal apresentação era recebida de forma muito amistosa pelos contactados: as pessoas respondiam de forma educada, e mesmo não sendo o celular do ex-aluno procurado, algumas pessoas passavam o recado ou informavam que a pessoa procurada havia mudado de cidade, e em alguns casos passavam o novo contato.

Em nenhum momento a pesquisadora foi tratada de forma ríspida, nem mesmo nos casos dos ex-alunos que não quiseram participar da pesquisa. Esses negaram de forma educada, sem nenhuma grosseria. Acreditamos que tais gentilezas se devam também pelo fato de a comunidade ter respeito, gratidão e afetividade pela escola, aspectos que serão tratados na análise dos dados obtidos.

Ainda durante o primeiro rastreio de contatos, 12 dos participantes contactados preferiram responder à pesquisa pelo link do *Google Forms*. Já outros 9 participantes disseram que gostariam de participar da pesquisa, mas que não tinham familiaridade com formulários on-line e preferiam responder as perguntas diretamente à pesquisadora. Ao serem convidados a fazer uma chamada de vídeo os participantes se sentiam envergonhados, preferindo uma ligação telefônica comum.

Para os participantes que preferiam responder a pesquisa on-line, o Termo de Livre Consentimento foi disponibilizado já na primeira página do formulário. Para os que

participaram por ligação telefônica, o Termo foi enviado via *WhatsApp* em formato PDF e a pesquisadora explicou o teor do documento durante a ligação.

As ligações de alguns entrevistados foram gravadas, mas tal estratégia não foi muito produtiva, pois a ligação nem sempre tinha boa qualidade. Já as anotações feitas durante as entrevistas foram a forma mais eficiente de registro e de resgate das informações para as análises. Sobre registrar entrevistas por meio de notas, Lüdke e André (1986) afirmam que

O registro feito através de notas durante a entrevista certamente deixará de cobrir muitas coisas ditas e vai solicitar a atenção e o esforço do entrevistador, além do tempo necessário para escrever. Mas, em compensação, as notas já representam um trabalho inicial de seleção e interpretação das informações emitidas. O entrevistador já vai percebendo o que é suficientemente importante para ser tomado nota e vai assinalando de alguma forma o que vem acompanhado com ênfase, seja do lado positivo ou do negativo. (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 37)

Sendo assim, as notas tomadas durante as entrevistas também fazem parte da documentação utilizada na análise dos dados.

Seguindo para o segundo rastreio de contatos, novos números de celular foram buscados via *WhatsApp*, pois as listas possuíam até 4 número diferentes de telefone, sendo eles: telefone residencial, celular, contatos para recado e contato comercial, mas a maioria dos estudantes indicam outros números de celular de entes próximos e não necessariamente telefones fixos ou comerciais. A maioria dos nomes nas listas possuíam 2 ou 3 números para contato entre celular e fixo, raramente aparecia um quarto contato.

Um aspecto importante notado já durante o primeiro rastreio de contatos foi que, ao utilizar o *WhatsApp*, o contato do participante precisou ser salvo na memória do celular. Assim, durante o segundo rastreio de contatos foi possível identificar facilmente os números de telefone digitados de forma errada, ou faltando algum algarismo e tal erro pôde ser corrigido.

O terceiro rastreio de contatos foi por meio de telefones fixos, mas infelizmente pouquíssimos dos números fixos indicados ainda estavam funcionando, dando então por encerradas as buscas quando se alcançou o número de 37 participações.

Considerando que as entrevistas não se limitaram a ser uma ferramenta útil para atingir os sujeitos que tivessem dificuldade com o questionário on-line, elas geraram um material muito rico, e o questionário on-line se tornou a ferramenta complementar, mas não menos importante para a coleta de dados.

As entrevistas proporcionaram o contato com a perspectiva do participante de forma mais direta e, para Lüdke e André (1986), “ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.” (p. 12).

A análise desse conjunto de dados coletados nas entrevistas perpassa pelo “cuidado que o pesquisador precisa ter ao revelar os pontos de vista dos participantes e com a acuidade de suas percepções” (LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 12), servindo-se, neste caso, do questionário como um eficiente meio de checar ou confrontar tais percepções para que elas possam ser ou não confirmadas.

Antes de partirmos para a análise dos dados coletados diretamente com os egressos, gostaríamos de emoldurar tal análise com os dados colhidos no Sistema Integre, pois as informações contidas neste sistema possibilitaram entender melhor o fluxo de entrada e saída de alunos de 4º Termo não apenas durante o recorte temporal da pesquisa, mas também em anos anteriores. Tal comparação ajudou a tecer o entendimento do movimento de matrícula e conclusão dos egressos de EJA.

4.2 – Dados coletados no Sistema Integre sobre a EJA da EMEF Pe. Leão Vallerie

Anteriormente a 2016 a EMEF Padre Leão Vallerie não possuía a quantidade de 8 turmas de EJA. O número variava entre a quantidade de 4, 5 ou 6 turmas por semestre. Em 2015 um novo Supervisor Educacional²⁵, que já estava engajado nos estudos e na luta pela modalidade EJA, assumiu o bloco de escolas ao qual a escola estudada pertencia e propôs que fosse ampliado o número de turmas de EJA, pois uma das escolas municipais da região estava fechando suas turmas de EJA por conta da baixa demanda e a EMEF Pe. Leão seria geograficamente a última no eixo da Avenida John Boyd que ofereceria EJA II. A Equipe gestora aceitou a proposta e já no primeiro semestre de 2016 passou a oferecer duas turmas de cada Termo por semestre (1º Termo A, 1º Termo B, 2º Termo A, 2º Termo B, 3º Termo A, 3º Termo B, 4º Termo A, 4º Termo B).

Como o recorte temporal desta pesquisa se trata de três anos letivos, 2017, 2018 e 2019, e considerando o oferecimento de duas turmas de 4º Termo por semestre, temos então quatro turmas de concluintes por ano. Totalizando, 12 turmas de concluintes participaram do recorte da pesquisa ao todo.

Para a análise das informações dos anos letivos do recorte temporal foi importante organizar os dados em organogramas, disponibilizados no Anexo 4. Nos anos de 2017 a 2019

²⁵ Na Rede Municipal de Ensino de Campinas o Supervisor Educacional tem como função orientar as equipes gestoras das unidades educacionais sobre a legislação educacional e os atos normativos da SME, atuar na implementação e no cumprimento da legislação educacional e na elaboração de atos normativos para a SME, supervisionar as escolas sob sua responsabilidade, orientando, analisando documentos e indicando ações corretivas, quando necessário. (CAMPINAS, 2007).

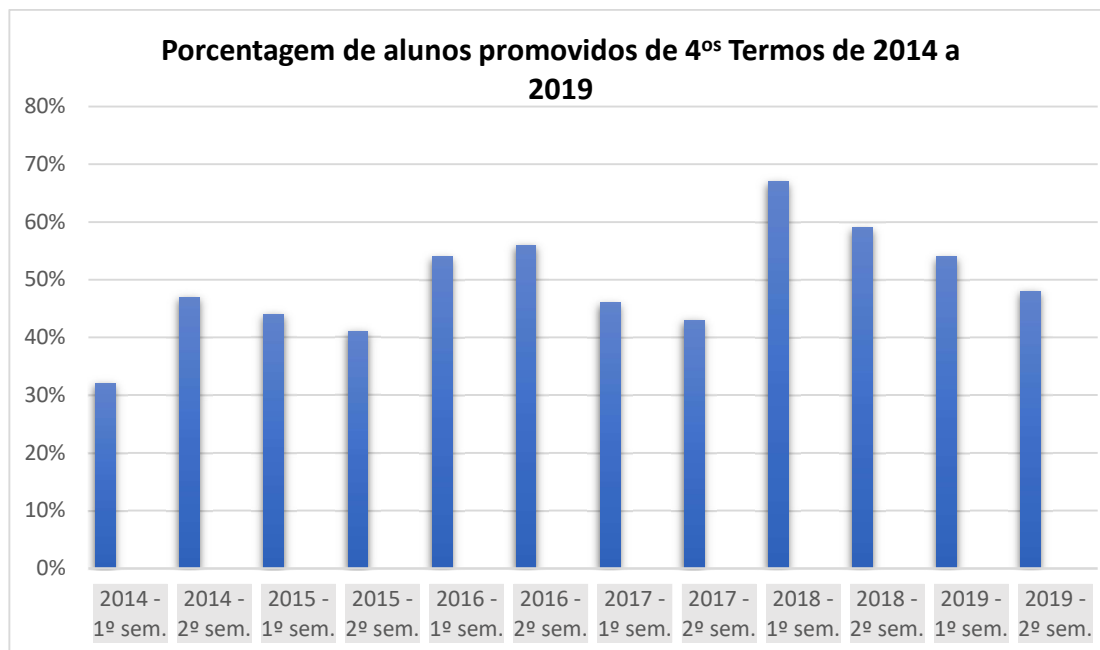
a EMEF pe. Leão Vallerie recebeu 374 matrículas para os 4^{os} Termos. Deste número total de matrículas, 194 alunos concluíram o Ensino Fundamental, enquanto os outros 180 não concluíram o 4^o Termo no mesmo semestre em que se matricularam. Nesta pesquisa, abandono/retenção são analisados juntos, pois o Sistema Integre registra tanto o aluno retido por conceito quanto o aluno retido por faltas como retido²⁶, e considera como Abandono apenas alunos que não possuem nenhuma presença. Se o aluno possuir uma única presença durante o semestre, o sistema entende que o aluno ficou retido por falta e não caracteriza abandono.

Alunos retidos por não atingirem o conceito satisfatório e que tiveram boa frequência são poucos. A maior parte dos alunos retidos por conceito tiram notas baixas justamente porque faltam muito às aulas. Além de suas notas ficarem baixas, o total de faltas ultrapassa o permitido por lei, gerando a retenção por Nota e Falta. O número total de retidos por conceito no recorte da pesquisa é de 17 alunos, já o número total de retidos por frequência e conceito é de 163.

Os dados encontrados no site do Sistema Integre nos permitem visualizar a quantidade de alunos ingressantes, concluintes, desistentes, reprovados, transferidos, facilitando assim o comparativo entre os semestres letivos. Tomamos como exemplo o número total de promoções dos 4^{os} Termos entre os anos de 2014 e 2019²⁷. Tal comparação mostra que houve uma leve melhora no número total de promoções entre os concluintes no período do recorte temporal desta pesquisa, como ilustrado no gráfico contido na Figura 13.

²⁶ Na Rede Municipal de Ensino de Campinas é considerado promovido o aluno que obteve resultados satisfatórios e está apto a prosseguir a próxima etapa de seus estudos. Retido é o aluno que não obteve resultados satisfatórios ou que excedeu o número de faltas permitido por lei e deverá refazer a etapa do ensino na qual se encontra. Caso o aluno não compareça nenhum dia às aulas, a situação é de abandono.

²⁷ O ano de 2020 não entrou no comparativo, pois o Sistema Integre não contabilizou os números em função do distanciamento social causado pela COVID-19.

Figura 13: Comparativo de promoção entre os alunos de 4^{os} Termos entre os anos de 2014 e 2019

Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Sistema Integre sobre Promoções entre os anos de 2014 e 2019.

Apesar de não fazer parte do recorte temporal, os anos de 2014 a 2016 foram inseridos no comparativo para proporcionar uma visão mais ampla das promoções. Analisando as porcentagens de alunos promovidos é possível perceber que o índice de promoções sempre esteve perto de 50%, havendo oscilações entre os anos e até mesmo entre os semestres do mesmo ano. Notamos uma melhora na porcentagem de promovidos no primeiro semestre de 2018, mas na sequência se percebe que uma constante queda nos números.

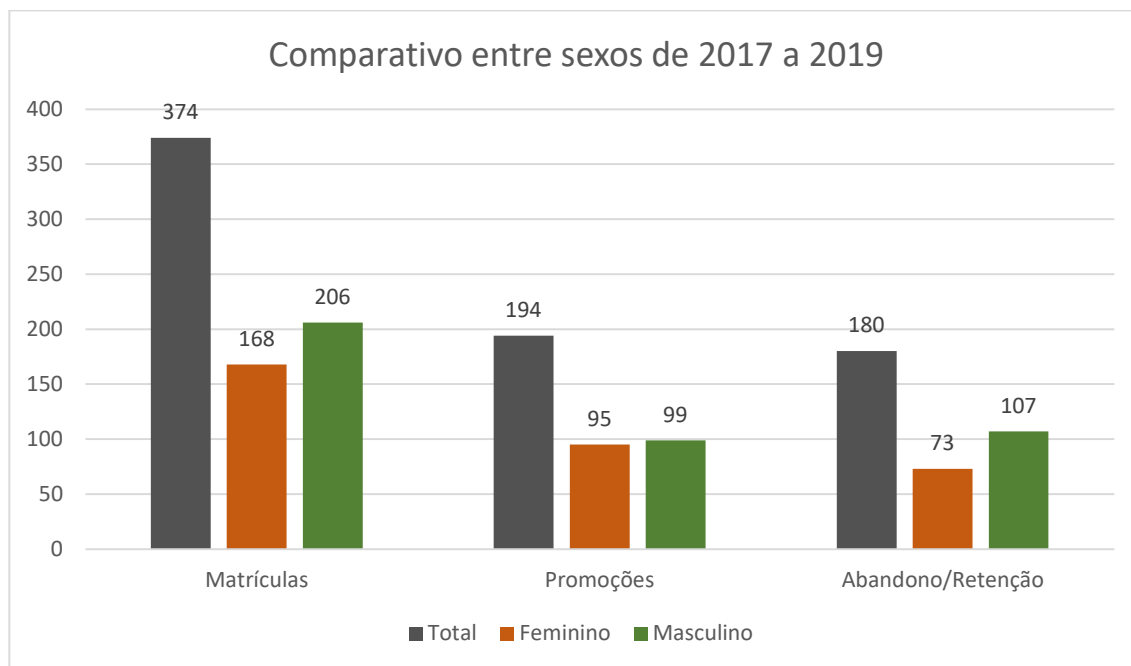
Em uma análise mais abrangente, podemos até considerar que houve uma leve melhora nos índices de promoção nos anos que compõem o recorte temporal desta pesquisa, mas não tão relevante assim que se possa atribuir à nova forma de trabalho da EMEF Padre Leão Vallerie a uma superação da retenção e principalmente da evasão.

Comparando o ano de 2017 com o ano de 2018, notamos que a diferença nos índices de promoção de um ano para outro se deve também pelo fato de que o número de matrículas no ano de 2017 foi maior. Enquanto no ano de 2017 os 4^{os} Termos tiveram 142 matrículas, no ano de 2018 tiveram 113 matrículas. Uma diferença de 29 matrículas de um ano para outro. Sendo assim, o número maior de alunos ingressantes e que não conseguiram concluir gerou uma porcentagem menor de promoções.

4.2.1 – Diferença entre concluintes do sexo feminino e masculino

Foi possível tecer uma comparação de desempenho entre os sexos. No gráfico contido na Figura 14 foi analisada a quantidade de matrículas, a quantidade de promoções e a quantidade de retenções/abandonos separando os alunos por sexo.

Figura 14: Comparativo de matrículas, promoções e retenções em 4^{os} Termos entre os anos de 2017 e 2019, separando os alunos em sexo feminino e masculino



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do Sistema Integre sobre Promoções e Retenções entre os anos de 2017 e 2019.

É possível observar que o número de matrículas masculinas é maior nos 4^{os} Termos, reflexo de que as crianças e adolescentes do sexo masculino estão sendo excluídos do ensino regular com mais facilidade, tanto por aquilo que alguns profissionais consideram como mal comportamento, quanto por uma suposta falta de aptidão aos estudos, ou por questões financeiras e necessidade de se inserir precocemente no mercado de trabalho. Esse cenário de exclusão e fracasso escolar encontra reflexo também na modalidade EJA, os jovens e adultos do sexo masculino possuem menos condições de permanência e conclusão de seus estudos pelos mesmos motivos já apontados e agora somando-se outros fatores como a drogadição²⁸, a reclusão carcerária, o valor social do trabalho em detrimentos aos estudos e, em raros casos,

²⁸ Drogadição foi um termo criado para definir todo e qualquer vício bioquímico de seres humanos em relação à alguma droga. (ARAÚJO).

mas que não podemos ignorá-los, existe o falecimento precoce de alguns estudantes, vítimas da violência urbana ou de acidentes evitáveis.

Quando comparamos o número de alunos promovidos, a diferença entre os sexos é pouca. A diferença fica mais evidente nas retenções/abandonos: o número de jovens e adultos do sexo masculino que abandonaram os estudos no recorte da pesquisa é maior que as jovens e adultas que frequentaram as mesmas turmas.

Esses dados nos remetem à caracterização de modalidade EJA apresentada no capítulo anterior, onde é possível encontrar a informação de que, na EMEF estudada, há um número maior de mulheres mais velhas em detrimento às mulheres jovens e um número maior de jovens entre os estudantes do sexo masculino. Estas alunas mais velhas possuem melhores condições de permanência do que os alunos jovens. O fator relevante para essa diferença, que já foi tratado no capítulo anterior, é que as alunas mais velhas, algumas já aposentadas, com filhos crescidos, às vezes viúvas ou separadas, podem dedicar-se melhor aos estudos, enquanto os alunos do sexo masculinos encontram uma gama maior de dificuldades e empecilhos que os levam a abandonar os estudos.

Muitas são as possibilidades de análise que poderíamos extrair do Sistema Integre. A riqueza de informações ali contida permite que outros aspectos possam ser analisados e comparados, mas na presente pesquisa pretendemos privilegiar os dados coletados diretamente com os egressos e que serão a base para a caracterização contida no próximo item.

4.3 – Caracterização dos egressos de EJA da EMEF Padre Leão Vallerie – 2017 a 2019

O questionário usado como instrumento para a coleta dos dados foi dividido em 4 partes: I – Dados sociodemográficos, II – Dados socioeconômicos, III – Escolarização, IV – EMEF Padre Leão Vallerie. As partes do questionário foram subdivididas da seguinte forma:

Seção 1, composta pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e nome completo.

Seção 2, composta pela Parte I – Dados sociodemográficos, onde os participantes indicavam: idade; gênero; raça ou cor; situação conjugal; local de nascimento (município e estado); em qual bairro reside na cidade de Campinas; situação de propriedade da casa onde mora; número de filhos; quantas pessoas moram na casa (incluindo esposo(a), filhos, irmãos, parentes e amigos).

Seção 3, contemplava a parte II – Dados socioeconômicos, onde se investigava sobre os participantes: com qual idade começou a trabalhar; se trabalhou ou teve alguma atividade enquanto frequentou a escola; se o trabalho atrapalhou os estudos; se está trabalhando com remuneração atualmente; no caso de estar desempregado, a que fatores atribui o

desemprego; se está empregado, qual é a renda mensal; em qual área trabalha atualmente; profissão; carga de trabalho semanal; renda familiar.

Seção 4, contendo a parte III – Escolarização, voltada para o histórico de escolarização do egresso: nível de instrução da mãe/responsável; nível de instrução do pai/responsável; em que tipo de escola você estudou antes de ingressar na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie; se já reprovou alguma vez; motivos de não ter frequentado integralmente o ensino regular; idade em que deixou de frequentar o ensino regular; conclusão ou abandono do Ensino Médio.

A seção 5, parte IV – EMEF Padre Leão Vallerie continha a avaliação do ensino oferecido na modalidade EJA da escola: ano de matrícula; ano de conclusão; motivos pelos quais escolheu a EMEF Pe. Leão para estudar; principal objetivo ao ingressar na EJA da escola; se esse objetivo foi alcançado; como era a relação com sua turma; como era a relação com os professores; como era a sua relação com os funcionários; se acredita que os professores eram bem preparados; dificuldade com as atividades que os professores passavam; dificuldade com as avaliações; como avalia o ensino oferecido pela escola; incentivo à continuidade dos estudos; do que mais gostou ou sente falta; do que menos gostou ou não sente falta; qual foi a maior dificuldade para cursar a EJA; pretensão de cursar o ensino superior, curso técnico ou algum outro curso de qualificação profissional; qual cursos, superior ou técnico, gostaria de cursar; sugestão para que a EJA da EMEF Padre Leão Vallerie melhore seu atendimento; a importância da educação na vida do egresso.

A maior parte dos dados coletados foram analisados seguindo a ordem sequencial do questionário, porém alguns itens foram agrupados fora da sequência para que pudessem compor melhor o aspecto qualitativo da análise.

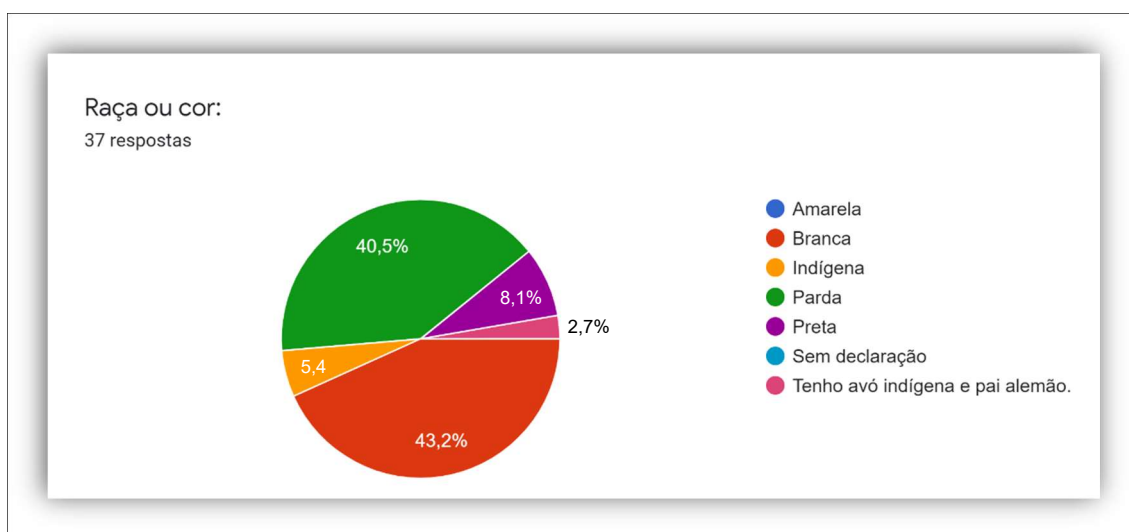
4.3.1 – Apresentação e análise: Parte I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

A idade dos participantes da pesquisa varia entre 18 e 60 anos, 15 deles na faixa etária entre 18 e 29 anos; apenas 2 na faixa etária entre 30 e 40 anos; 7 na faixa etária de 40 a 49 anos; 13 entre 50 e 60 anos. Se declararam do sexo feminino 62% e do sexo masculino 38%. Há predominância de mulheres entre as faixas etárias de 18 a 39 anos e entre 50 e 60 anos. Há predominância de homens apenas na faixa etária entre 40 e 49 anos. Nenhum participante se declarou com sexo diferente de feminino e masculino, ou preferiu não declarar o sexo.

Com relação à cor da pele, os dois maiores grupos são de pardos e brancos. Nas entrevistas alguns participantes titubearam ao responder esta pergunta, pois diziam que não sabiam direito, pois seus ascendentes constituíam-se de raças/etnias diferentes, por exemplo

uma das entrevistadas disse que era neta de indígena e seu pai era alemão por isso não sabia responder. Também houve aqueles que se referiam apenas à cor da pele, dizendo que sua pele era bem clarinha ou que estava bronzeada ou queimada do sol. Por fim se identificaram mais facilmente com as opções branca e parda. Dois participantes se declararam indígenas, três marcaram a opção Preta, nenhum dos participantes marcou a opção Amarela e nenhum preferiu não declarar raça ou cor, como podemos verificar na Figura 15

Figura 15: Indicação de Raça ou cor



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

Com relação à situação conjugal, a maioria se declarou casado. Totalizando 16 casados, 9 solteiros, 7 uniões consensuais, 3 separados/desquitados/divorciados, 2 viúvos e 0 união estável.

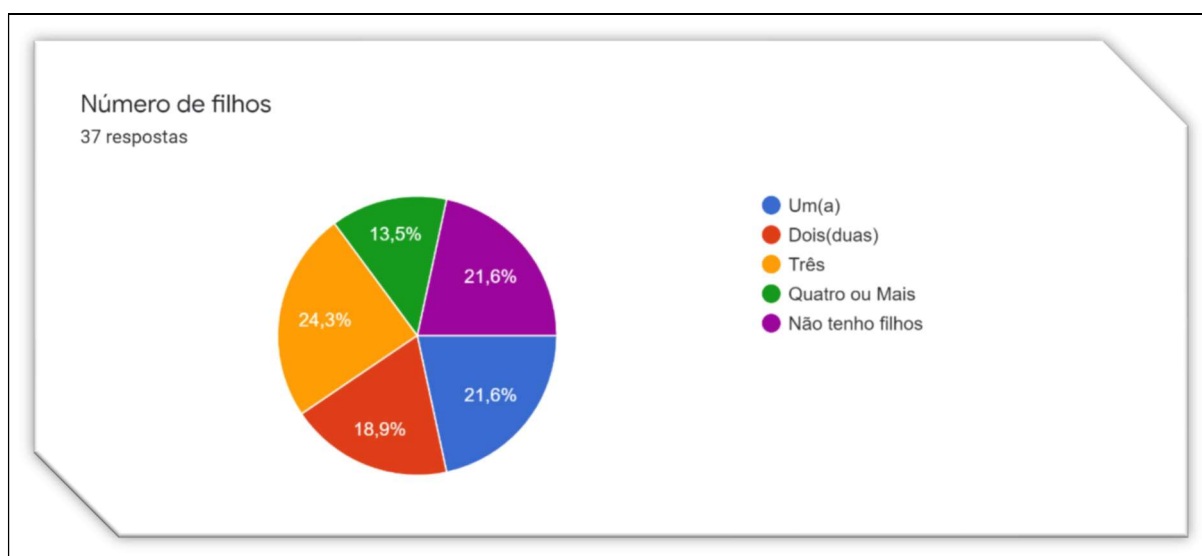
Quanto ao local de nascimento, a cidade que teve maior número de respostas foi o próprio município de Campinas, contando com 18 respostas. Outras cidades do estado de São Paulo foram 6 respostas, 5 participantes vieram do estado de Minas Gerais e 4 do Paraná. As localidades mais distantes de Campinas que apareceram neste item foram as cidades de Brejão em Pernambuco, Mundo Novo e Três Lagoas no Mato Grosso do Sul e Senhor do Bonfim na Bahia.

Sobre a moradia, a maioria dos participantes ainda mora nos bairros das proximidades da EMEF Padre Leão Vallerie, alguns indicaram que haviam mudado de bairro ou mudado de cidade depois que concluíram o Ensino Fundamental, porém a maior parte dos bairros indicados na pesquisa fazem parte da Região do Campo Grande e do eixo da Avenida John Boyd Dunlop como os bairros Campina Grande, Jardim Liza, Jardim Novo Maracanã, Jardim Santa Rosa,

Parque Floresta, Parque Valença e Satélite Iris. Morando em residência própria 24 participantes, 7 pagam aluguel, 5 moram em residências cedidas e apenas 1 declarou que ainda paga o financiamento do terreno.

As respostas para a pergunta *Número de filhos* não tiveram uma opção muito sobressalente, todas as respostas tiveram porcentagens parecidas, como podemos verificar na Figura 16.

Figura 16: Número de filhos



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

Os 13,5% de pessoas retratadas na Figura 16 que possuem quatro filhos ou mais são pessoas na faixa de 43 a 58 anos. Já as pessoas que declararam não terem filhos são pessoas na faixa etária de 18 a 24 anos.

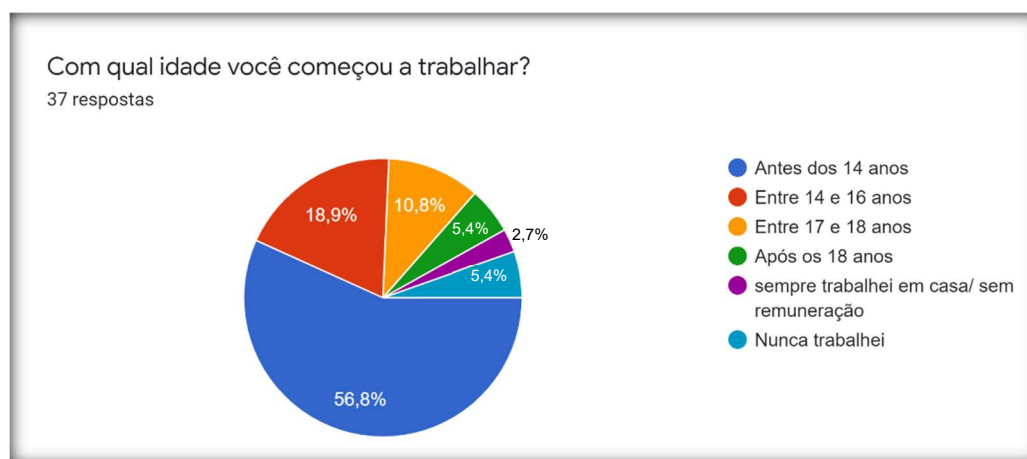
Já para a pergunta *Quantas pessoas moram com você? (incluindo esposo (a), filhos, irmãos, parentes e amigos)*, 62% indicaram de 2 a 4 pessoas e 27% indicaram de 5 a 7 pessoas. As respostas dadas durante as entrevistas a essa pergunta os indicavam que a convivência ocorre com familiares próximos como os pais, os filhos e netos, não sendo indicados amigos ou outras pessoas que não possuem vínculo familiar.

4.3.2 – Parte II – DADOS SOCIOECONÔMICOS

Nesta parte do questionário a primeira pergunta já nos traz um dado que nos revela muito da história de vida do egresso de EJA. A pergunta *Com qual idade você começou a trabalhar?* nos traz a triste realidade de que o trabalho infantil tirava das crianças a possibilidade de estudar. Embora tal situação tenha melhorado na Região Metropolitana de Campinas, pois sabemos que

nas últimas décadas a obrigatoriedade dos estudos somada ao aumento de oferta de vagas nas escolas públicas e o acompanhamento dos conselhos tutelares dos municípios tenha diminuído a incidência de exploração de mão-de-obra infantil, nossas turmas de EJA ainda são constituídas por adultos que precisaram parar de estudar para trabalhar, como podemos verificar na porcentagem da resposta *antes dos 14 anos* retratada na Figura 17.

Figura 17: Idade em que os participantes começaram a trabalhar



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

A porcentagem de 56,8% do gráfico contido na Figura 17 corresponde a 21 participantes que começaram a trabalhar antes dos 14 anos. Já os que começaram a trabalhar entre 14 e 16 anos são 7 participantes (18,9%). As duas respostas juntas totalizam 28 pessoas, 75,7% dos egressos pesquisados. Nas entrevistas foi relatado que já muito cedo eram convocados a trabalhar na roça com os familiares, ou trabalhavam em comércio nas proximidades de suas residências, e entre as participantes do sexo feminino há o relato comum de que ainda criança iam ajudar em casas de família, realizando trabalhos domésticos para ajudar em casa com o pouco de dinheiro que ganhavam, e que logo que atingiam a idade de 17 ou 18 anos se casavam e com isso nem pensavam na possibilidade de voltar a estudar. Informações que se confirmam na pergunta *Se você não frequentou ou abandonou a escola regular, indique os motivos abaixo que influenciaram nesse fato.*; a essa pergunta 54,1% (20 participantes) responderam que deixaram de estudar para trabalhar, e 21,6% (8 participantes) responderam que deixaram os estudos por causa do casamento/filhos.

Entre as entrevistadas, há um grupo de duas mulheres viúvas e três separadas/divorciadas. A metade dessas mulheres disse que o fato de voltar a estudar estava diretamente ligado à ausência dos parceiros. Elas somam a liberdade de voltar a estudar sem

impedimento do parceiro ao apoio que os filhos, agora já crescidos, davam para que não desistissem de frequentar as aulas. Uma das entrevistadas relatou que o ex-marido tentava impedi-la de frequentar as aulas, as vezes até tomando sua bolsa para que ela não saísse de casa, e que só não desistiu pois contava com o apoio dos filhos e estava determinada a concluir os estudos.

Já entre os entrevistados do sexo masculino, um deles apontou a aposentadoria e outros dois apontaram o desemprego como fator de retomada aos estudos. Em ambos os casos o relato é que por não estarem trabalhando, puderam se organizar para voltar para a escola.

Estes são exemplos de mudanças significativas durante a vida adulta que propiciaram o retorno aos estudos. “A definição da vida adulta como sendo um estágio psicológico de estabilidade e ausência de mudanças importantes [...] é, claramente, inadequada” (OLIVEIRA, 2004, p. 217). A vida adulta sendo considerado um ciclo de vida único despreza o potencial para profundas transformações, e como podemos constatar nesta pesquisa, os sujeitos estão em constantes alterações: alteração de endereço, de estado civil, condições de saúde, fatores de empregabilidade. E tais alterações influenciam tanto na qualidade de vida quanto nas condições de continuidade dos estudos para o aluno de EJA.

Ao serem questionados se trabalharam durante o tempo em que estavam estudando, 73% (27 pessoas) responderam que sim, que estavam trabalhando ou ocupados durante os estudos. Destes, 4 pessoas indicaram que o trabalho atrapalhou muito os estudos; 3 declararam que se sentiam cansados, mas não atrapalhou; 12 indicaram que o trabalho atrapalhou um pouco os estudos; e, 8 afirmaram que o trabalho não atrapalhou os estudos. Podemos considerar então que 20 pessoas que trabalharam e estudaram ao mesmo tempo não consideraram sua ocupação como empecilho aos estudos. Esse número específico nos interessa, pois, esta pesquisa está voltada aos egressos concluintes, aqueles que de certa forma tiveram sucesso na conclusão do Ensino fundamental da modalidade EJA, e fatores como o apoio da família e o apoio do empregador, ou ainda o fato de família e empregador não se configurarem como empecilhos, faz com que o aluno de EJA consiga frequentar as aulas e, mesmo tendo que driblar o cansaço e outras adversidades, consiga manter sua frequência até o final do semestre letivo.

Sobre a situação atual de ocupação, 45,9% dos participantes indicaram que estão trabalhando com remuneração atualmente; 37% não estão trabalhando; 16% trabalham em casa/sem remuneração; 4 participantes se declararam estudantes, por isso não se consideram desempregados; e 1 aposentado. Durante as entrevistas duas participantes comentaram que recebem pensão, mas não se consideram aposentadas, ambas declararam que fazem bicos para complementar a renda da casa.

As principais dificuldades relatadas para quem está procurando um trabalho foram: poucas oportunidades de trabalho na região onde mora (4 respostas); os empregadores exigem experiência profissional (6 respostas); a pandemia dificulta encontrar emprego (8 respostas); limitações de saúde (3 respostas). É interessante notar que tais dificuldades apontadas não estão relacionadas a uma faixa etária específica. Há participantes de todas as faixas etárias empregados e de todas as faixas etárias procurando trabalho. Apenas há uma distinção de sexo com relação ao trabalho em casa/sem remuneração, 4 mulheres assinalaram tal alternativa, dentre estas uma tem o cuidado com a casa como única ocupação, uma declarou que tem limitações de saúde e por isso não está procurando trabalho remunerado, e as outras duas indicaram que fazem trabalhos esporádicos para complementar a renda.

Ao serem questionados sobre suas áreas de atuação e profissão, percebemos que entre os egressos prevalecem os trabalhos urbanos como por exemplo, motorista, comerciante, babá, diarista, auxiliar de limpeza, costureira, pedreiro, pintor, vendedora, revendedora, donos do próprio comércio, caixa de supermercado, estudante, gráfico, cozinheira, recepcionista, cabeleireiro, porteiro. Não houve nenhuma resposta relacionada a trabalhos rurais, e nenhum funcionário público. Em entrevista, algumas pessoas citaram o desejo de prestarem concursos e processos seletivos. Alguns disseram que as provas são difíceis, por isso não são aprovados, outros disseram que ainda não desistiram de prestar concursos e que vão continuar tentando, inclusive relacionam uma possível faculdade ou curso técnico à possibilidade de se efetivar na prefeitura, como o caso das entrevistadas que citaram o curso de técnico de enfermagem e pedagógica como possibilidade de ingresso no serviço público.

Com relação à renda pessoal dos participantes, 35,1% declararam não possuir nenhuma renda e 18,9% declararam que ganham menos que um salário-mínimo e contam com amparo financeiro na unidade familiar. No contexto familiar, mesmo somando a renda de seus integrantes, as famílias também não galgaram rendas mais confortáveis. Apenas 1 família possui renda superior a 3 salários-mínimos; 28 famílias se encontram na faixa salarial de 1 a 3 salários mínimos; 5 famílias vivem com menos de 1 salário-mínimo e 2 famílias estão sem nenhuma renda.

Podemos resumir o cenário socioeconômico dos egressos de EJA participantes da pesquisa da seguinte forma: apesar de terem iniciado suas vidas profissionais muito jovens, quase metade ainda não tem trabalho ou remuneração fixa, mas acreditam que a educação pode promover melhoria em suas condições de empregabilidade.

Para encerrar esta parte do texto precisamos nos ater um momento sobre as informações a respeito da Pandemia COVID-19. Tanto para as pessoas que responderam ao questionário on-

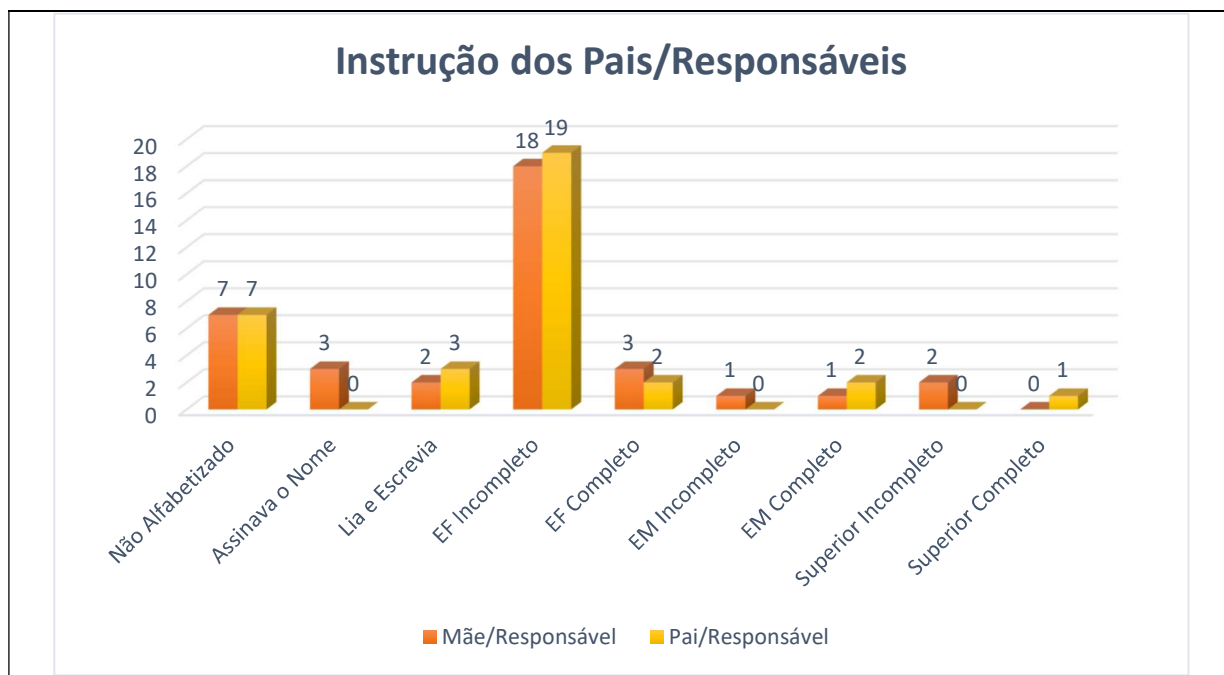
line quanto para os entrevistados, ficou evidente que a pandemia afetou a condição socioeconômica de suas famílias. Não houve relatos de perda de familiares por conta da COVID-19, mas foi comum o relato de pertencerem ao grupo de risco, de terem parado diversas atividades inclusive trabalhos provisórios e bicos por medo de serem contaminados. Houve falas no sentido de seus filhos e netos jovens não conseguirem trabalhar por conta da crise financeira do país, e também relatos de grande queda no faturamento para aqueles que trabalham com vendas ou comércio próprio. A pesquisadora preferiu não abordar o assunto Auxílio Emergencial²⁹, por ser um tema delicado, de cunho pessoal, e que não traria alterações significativas para a pesquisa. Por fim, a fala dos entrevistados refletiu esperança em relação à vacina, inclusive com a expectativa de que a pandemia termine logo para que possam retomar seus estudos e se reinserirem no mercado de trabalho.

4.3.3 – Parte III – ESCOLARIZAÇÃO

A parte do questionário que investigou o histórico de escolarização dos egressos iniciou-se com as perguntas *Nível de instrução da sua mãe/responsável* e *Nível de instrução do seu pai/responsável*. Antes de apresentarmos os números obtidos é interessante apontar que, durante as entrevistas, alguns participantes não consideravam como não alfabetizados aqueles que sabiam assinar o próprio nome ou ler e escrever mesmo que de forma precária. Então foram inseridos na alternativa *outros* os casos em que foram distinguidos os não alfabetizados daqueles que faziam o uso da língua escrita, mesmo que apenas para assinar o próprio nome.

²⁹ O Auxílio Emergencial é um benefício financeiro concedido pelo Governo Federal, destinado aos trabalhadores informais, microempreendedores individuais (MEI), autônomos e desempregados, e tem por objetivo fornecer proteção emergencial no período de enfrentamento à crise causada pela pandemia do Coronavírus - COVID 19. (CAIXA, 2020)

Figura 18: Grau de instrução dos pais ou responsáveis



Fonte: Elaborada pela autora a com base nos dados coletados na pesquisa.

Como podemos verificar no gráfico contido na Figura 18, a maioria dos participantes indicou que seus pais tiveram pouca escolaridade, e foi possível perceber durante as entrevistas que os estudos, apesar de serem considerados importantes por todos os participantes, não estão consolidados como prática em suas famílias. Alguns entrevistados afirmavam que gostariam de que os filhos adultos voltassem a estudar na EMEF Pe. Leão Vallerie pois ali conseguiriam terminar os estudos, recebendo um ensino de qualidade. Isso nos revela que os pais dos participantes não tiveram condições de alcançar níveis mais elevados de escolarização. Eles, por terem iniciado a trabalhar cedo, só concluíram o Ensino Fundamental depois de adultos, e seus filhos ainda encontram dificuldade de terminar a etapa básica da educação.

A idade em que os participantes da pesquisa deixaram de frequentar o Ensino Fundamental se concentra entre 15 e 18 anos, o que nos aponta para o dado tratado anteriormente, onde declaravam que terem começado a trabalhar antes dos 14 anos. Ao cruzarmos estes dois dados, notamos que mesmo trabalhando desde cedo, vários participantes continuaram estudando por alguns anos antes de abandonar o Ensino Fundamental. O fator reprovação esteve presente nas entrevistas e respostas on-line: apenas 10 participantes declaravam nunca terem reprovado. Todos os demais reprovaram ao menos uma vez. O depoimento de três entrevistadas nos chamou atenção, duas têm hoje 18 anos e outra 20 anos. Elas nunca abandonaram os estudos, elas reprovaram algumas vezes e, ao atingirem a idade de

15 anos, passaram a frequentar a EJA para, segundo elas, não perderem mais tempo e concluir os estudos logo. Como vimos anteriormente, tal prática é comum entre jovens do sexo masculino. Porém, neste caso foram 3 meninas/adolescentes que encontraram dificuldades no ensino regular e encontraram na EJA uma espécie de atalho para a conclusão dos estudos.

CONTINUAÇÃO DOS ESTUDOS – Ensino Médio

Um dos objetivos específicos desta pesquisa é identificar possibilidades de continuação dos estudos para os egressos da modalidade EJA. Dos 37 participantes, 43,2% (16 participantes) já concluíram o Ensino Médio. Podemos considerar esta uma boa quantidade de concluintes por dois motivos: o primeiro é que o recorte temporal da pesquisa já previa que os concluintes dos 4^{os} Termos do ano de 2019 ainda estariam cursando o EM; o segundo motivo é que o distanciamento social provocado pela Pandemia de COVID-19 e a suspensão das aulas prejudicaram a continuidade dos estudos dos alunos que pretendia cursar o EM em 2020.

Devemos considerar para esta análise tanto os motivos pessoais, como as crises sanitária e financeira causadas pela pandemia, como fatores que atrapalharam a vida escolar dos egressos. Tal informação pode ser confirmada quando questionados sobre o motivo que os levou a deixar de frequentar o Ensino Médio. As respostas dadas ao questionário foram: 6 participantes responderam que foi por falta de tempo/trabalho, 5 responderam que o isolamento social/suspensão das aulas; 2 declararam que tiveram dificuldade com o transporte até a escola que oferece o EM; 2 apontaram que as matérias do EM eram muito difíceis; 2 apontaram a falta de segurança e a desorganização das escolas de EM como fator para desistência; 1 participante sinalizou motivos pessoais.

Se considerarmos que a Educação de Jovens e Adultos “deve ser também uma educação em direitos humanos. Para isso, é fundamental que os conteúdos, os materiais e as metodologias utilizadas levem em conta esses direitos, e os programas propiciem um ambiente capaz de vivenciá-los” (GADOTTI, 2013, p. 25), talvez a estrutura e o suporte conferidos às unidades educacionais da rede municipal se aproximem um pouco mais desta perspectiva. Já a estrutura e o ensino oferecidos pela rede estadual se distanciam da perspectiva apresentada por Gadotti (2013), justificando assim um dos motivos de o egresso de EJA I abandonar ou nem mesmo iniciar o EM.

Os entrevistados relatavam ao ingressarem no EM, sentiram falta de serviços ofertados pela rede municipal como transportes, alimentação, uniforme, material (cadernos, lápis, borracha) e de certa forma a segurança. Alguns dos entrevistados relatavam que não se sentiam

seguros na escola estadual, que a escola era muito grande, e que o contato com tantos alunos mais jovens às vezes era incômodo.

É importante apontar que as comparações entre as redes de ensino e a crítica às escolas estaduais vieram tanto daqueles que já concluíram o EM quanto daqueles que não concluíram. Isso nos revela que tais críticas partem também dos sujeitos que permaneceram tempo suficiente na escola de EM para legitimar suas impressões, e tais críticas e comparações não se tratam apenas de impressões superficiais vindas dos sujeitos que desistiram antes mesmo de conhecer melhor a realidade da escola estadual.

Para finalizar esta parte do texto vale notar que, dentre as participações, nenhum dos egressos relatou reclusão carcerária ou sistema de liberdade assistida como motivo para ter deixado de estudar.

4.3.4 – Parte IV – EMEF PADRE LEÃO VALLERIE

A quarta parte do questionário contemplava o objetivo específico de identificar se os alunos egressos reconhecem qualidade no ensino oferecido pela EMEF Pe. Leão Vallerie. Além desse objetivo, procurava resgatar as memórias, tomar sugestões de melhoria no atendimento e investigar como foram os relacionamentos intrapessoais em sua passagem pela EJA.

Dos anos letivos que fazem parte do recorte temporal da pesquisa, a divisão de participantes ficou mais ou menos equilibrada entre os anos: 2017 – 10 participantes; 2018 – 14 participantes; 2019 – 13 participantes. Contamos com participação de egressos das doze turmas de 4º Termo. A menor participação foi de 1 pessoa, e a maior participação foi de 5 participantes por turma.

Quando questionados *Por qual motivo escolheu a EMEF Padre Leão Vallerie para cursar a modalidade EJA?*, os participantes podiam marcar mais de uma opção e também usar o campo *outro* para complementar suas respostas. Das opções preestabelecidas encontramos as seguintes respostas: *Por ser perto da minha residência* – 45,9%; *Por ser única escola da região que oferece EJA* – 16,2%; *Pela qualidade da escola* – 48,6%; *Porque amigos/parentes indicaram* – 5,4%. No campo *outro* encontramos respostas como: 1 resposta – transporte e alimentação; 1 resposta – o ambiente da escola era bom, passava segurança; 3 respostas – por oferecer transporte gratuito; 1 respostas – vaga no estacionamento; e 1 resposta carregada de afetividade vinda de um participante que respondeu ao questionário on-line e que se preocupou em relatar sua experiência, e que vale a pena ser reproduzida na íntegra:

Uma ótima escola, única que oferece EJA mais próximo na região, a qualidade é excelente pois os professores são ótimos, explicam muito bem e entendem o grau de dificuldade de cada aluno. Os diretores super preocupados com os alunos, zelam com todo cuidado, por mais que seja "EJA" eles sempre incentivam, acreditam nos sonhos de cada aluno. Realmente uma ótima escola, minha eterna gratidão. (Participante nº 36)

Esta resposta inicia uma série de demonstrações de afetividade para com a EMEF estudada. Donadon (2020), em sua pesquisa sobre a afetividade e a subjetividade na construção de sentidos na educação de jovens e adultos, aponta que:

O entendimento da indissociabilidade da afetividade nas atividades tipicamente humanas pressupõe sua presença inegável nas práticas pedagógicas, permitindo compreender que esta dimensão é um fator determinante da relação sujeito-objeto. Tal impacto pode levar o sujeito a constituir-se através de uma relação de aproximação ou de afastamento com os objetos de ensino, dependendo da qualidade e intensidade dos afetos envolvidos no processo. (DONADON, 2020, p. 18)

Em sua obra, a autora nos conduz a perceber que o impacto da educação na vida dos alunos e EJA vai além de fatores práticos como conseguir notas nas avaliações. A afetividade que permeou os relacionamentos durante a estada dos participantes na EJA da EMEF Pe. Leão influenciou em sua qualidade de vida, em seu desejo de prosseguir os estudos, e na forma como se posicionam perante a sociedade. Podemos perceber tais benefícios na vida pessoal dos participantes analisando as respostas dadas à pergunta *Qual era seu principal objetivo quando ingressou na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie?*. Esta era uma pergunta aberta, e as principais respostas foram: 18 participantes indicaram que o objetivo era terminar os estudos; 11 participantes indicaram o objetivo de conseguir um emprego melhor; 6 indicaram o desejo de fazer faculdade/curso técnico/concursos públicos; 5 tinham o objetivo de adquirir mais conhecimentos e ter um ensino de qualidade. E, das respostas específicas que trazem em seus sentidos maior impacto na qualidade de vida pessoal, podemos elencar as seguintes frases:

Meu filho casou cedo, eu estava ansiosa com a situação e procurei ter o estudo como uma distração. (Participante 31)

Eu não queria pagar para ter o certificado como muitos fazem. Eu queria aprender de verdade. (Participante 32)

Voltei a estudar por solicitação da minha mãe e porque eu queria ter uma profissão. (Participante 02)

Eu estava em depressão e precisava de algo para me motivar. (Participante 26)

Concluir meus estudos, trabalhar, fazer curso voltado para área da saúde. Mas não só isso, eu queria muito mais... o que eu queria mesmo era aprender... tinha aquele ditado que eu não entendia, e desde quando comecei no eja eu valorizei: "CONHECIMENTO É TUDO", e realmente hoje em dia faz todo sentido na minha vida. As vezes estava triste, eu queria me olhar e ter orgulho das minhas conquistas. Errei bastante, mas mesmo assim ergui a cabeça e segui em frente, e a escola padre leão vallerie fez parte disso, fez parte do meu crescimento tanto na vida pessoal e profissional. (Participante 36)

Tais respostas refletem o quanto os participantes atrelam questões afetivas ao fato de retomarem os estudos. São casos de superação de dificuldades pessoais, emocionais e familiares, o desejo de encontrar nos estudos crescimento pessoal e autonomia.

Ainda no âmbito da superação de dificuldades pessoais e emocionais, podemos citar dois participantes entrevistados que relataram a motivação/objetivo na retomada aos estudos de poder ter maior domínio da língua portuguesa como forma de autoafirmação diante da sociedade. A Participante 29 contou que não sabia ler e escrever, e seu objetivo ao retomar os estudos era poder chegar no supermercado e poder ler o rótulo dos produtos. A entrevistada frequentou turmas de alfabetização da FUMEC no próprio prédio da EMEF Pe. Leão e depois continuou na mesma escola para concluir o EF II, por isso associou esta conquista de sua autonomia com sua passagem pela EJA I e EJA II realizadas na mesma escola.

O outro entrevistado (Participante 33) relatou que veio do Nordeste já crescido e se incomodava com a diferença entre a sua variante linguística regional e a variante regional usada em Campinas. As palavras usadas por ele foram “vim do Nordeste e meu modo de falar era tudo diferente”, e citou palavras que antes ele dizia como “brabuleta” ao invés de borboleta. Tais diferenças o motivaram a voltar a estudar, e na sua percepção seu vocabulário já melhorou. Porém, o entrevistado disse que ainda não se matriculou no Ensino Médio justamente por não se achar proficiente o suficiente na língua portuguesa, e antes da pandemia chegou a solicitar ao vice-diretor que pudesse frequentar aulas de reforço na própria Leão Vallerie. O depoimento deste participante nos remete às questões de autoestima, de se perceber ainda incapaz de estar na sociedade com igualdade de condições, mas ver nos estudos um caminho para superar tais dificuldades.

A respeito do desejo relatado pelo entrevistado de aprofundar os estudos, ou melhor dizendo, a necessidade de reforço daquilo que já foi estudado, podemos considerar que

A escola parece estar ligada, portanto, à promoção de um modo de funcionamento intelectual que envolve capacidade de análise e reflexão, de articulação do pensamento verbal, de planejamento e tomada de decisão, de distanciamento do contexto concreto da vida cotidiana, de transcendência das condições objetivamente vivenciadas. Por outro lado, entretanto, sabemos que a passagem pela escola não garante, de modo homogêneo, o acesso a essa forma de funcionamento intelectual[...].

É necessário, portanto, buscar outras práticas culturais que poderiam constituir fontes relevantes de desenvolvimento psicológico numa determinada direção. (OLIVEIRA, 2004, p. 224)

Tecendo uma relação entre o relato do entrevistado e as características da escola apontadas por Oliveira (2004), podemos inferir que não houve falta de capacidade do estudante, o que faltou foi tempo, faltou novas oportunidades de experimentar de formas distintas o mesmo conteúdo. Talvez este seja um prejuízo causado pelo abreviamento dos cursos de EJA, a falta de tempo para que cada estudante possa evoluir de acordo com seu ritmo e suas necessidades.

Tanto nesse caso específico como em outras situações que emergem em turmas de EJA, a psicologia escolar poderia se tornar uma forte aliada para “conhecer as pessoas, o que pensam, suas histórias e contextos de vida para lidar com as necessidades concretas do cotidiano” (SILVA, 2017, p.81). Ajudando cada indivíduo a reconhecer seus potenciais, tirando o foco do estigma da incapacidade e dando luz aos percursos positivos da aprendizagem, porém as escolas do município de Campinas não contam com profissionais da psicologia para auxiliar a equipe pedagógica nessa empreitada.

Discorrendo ainda sobre os objetivos de ingresso na modalidade EJA, uma das participantes que respondeu ao questionário on-line escreveu que foi para o ensino noturno para “Fugir do bullying (sic) do pessoal da tarde” (Participante 13). Tal frase revela que a aluna já estudava na EMEF Padre Leão Vallerie e, como nos elucida Donadon (2020) o impacto das relações afetivas pode constituir-se através de uma relação também de afastamento com os objetos educacionais. A aluna procurou afastar-se dos colegas do período da tarde para encontrar acolhimento na sua turma da EJA. Talvez possamos analisar tal migração como um conjunto de falhas no ensino regular oferecido, pois, além disso, a aluna assinala que havia reprovado três vezes ou mais antes de se matricular na EJA. Como vimos anteriormente, apesar de o ensino até os 18 anos ser obrigatório, nossos jovens ainda são vítimas de exclusão escolar.

A questão subsequente presente no questionário era *Esse objetivo foi alcançado?*, a questão era aberta onde encontramos as seguintes respostas: 9 participantes responderam que sim; 1 participante respondeu que não; 10 responderam que ainda não, pois falta o Ensino Médio; e entre as demais respostas encontramos frases motivadas pela afetividade em relação à escola e frases que demonstram que o egresso ainda está na lida pela almejada melhoria nas condições de vida:

Com certeza, e está sendo. Conclui meus estudos. Me formei de bombeiro civil (fiz cursos específicos na área). Estou cursando Técnico em Enfermagem e me Especializando em Enfermagem do Trabalho. (Participante 36)

Sim, o pessoal da escola me acolheu, me tratou super bem, e hoje eu sei me virar sozinha. (Participante 29)

Sim, aprendi muito, os professores eram atenciosos (Participante 32)

Está em andamento agora quero fazer minha faculdade (participante 11)

Ainda não, está difícil arrumar trabalho (Participante 22)

Ainda não, por problemas familiares (Participante 03)

Tais respostas, mesmo as que possuem teor negativo, vêm acompanhadas por uma centelha de esperança na realização dos objetivos. Expressões como *ainda não*, *está em andamento* e *estou cursando* nos remetem às expectativas positivas em relação ao futuro, e à aspiração de que as dificuldades temporárias possam ser superadas. Relembrando que o público-alvo da pesquisa são egressos concluintes e que por seus depoimentos nas entrevistas demonstraram que estavam determinados a concluir o EF II e que podem resgatar tal determinação para colocarem em prática seus objetivos e projetos.

RELAÇÕES INTERPESSOAIS

A pergunta *Como era a sua relação com sua turma durante o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie?* era uma pergunta com alternativas preestabelecidas, tendo como resultado: 73% dos participantes responderam que se sentiam bem com a turma; 16% que se sentiam respeitados pela turma, 1 participante assinalou a alternativa *não sei/não quero responder*, nenhum participante indicou que se sentia aborrecido ou desrespeitado pelos colegas de turma. Durante as entrevistas surgiram observações, como a de uma entrevistada que relatou ter muita dificuldade em aprender e os colegas não ajudavam muito, mesmo os mais velhos pareciam não ter paciência de ajudá-la; já os outros entrevistados relataram justamente o oposto, afirmavam que suas turmas eram boas, havia ajuda mútua e o convívio era bom.

Na relação com os colegas de turma considerados pelos entrevistados como mais novos (adolescentes), apenas uma participante foi enfática ao dizer que os alunos mais jovens atrapalhavam um pouco. Os demais entrevistados citavam que às vezes havia uma certa agitação entre o grupo de jovens, mas que a equipe gestora logo resolvia a situação e, com o passar dos meses, a convivência se tornava adequada. Já por parte dos entrevistados mais jovens houve, elogios aos colegas mais velhos. Segundo eles, os colegas mais velhos os acolhiam e os ajudavam nas atividades.

No relacionamento com os funcionários da escola, a pergunta era de alternativas preestabelecidas e as respostas foram: 31 participantes assinalaram a alternativa *Eu me sentia bem com eles*; 5 escolheram a alternativa *Eles me respeitavam*; e apenas 1 indicou que *Eles me aborreciam*. Nas entrevistas, as funcionárias da cozinha foram elogiadas algumas vezes, inclusive fazendo referência à qualidade das refeições preparadas. Alguns entrevistados também elogiavam “os guardinhas”, dizendo que a presença deles na escola passava uma sensação de segurança. Na realidade eles estavam se referindo ao vigilante noturno e aos zeladores que trabalhavam turnos de dias alternados, mas que por ficarem próximos ao portão de entrada ajudando na hora da entrada, dando informações, e ajudarem a conservar o patrimônio da escola, eram vistos como agentes de segurança. Tais figuras foram consideradas pelos entrevistados como importantes para a organização da escola e bem-estar dos alunos.

Embora não houvesse no questionário uma pergunta específica, a equipe gestora e a secretaria foram citadas e elogiadas durante as conversas sobre os funcionários. Já a equipe de limpeza não foi citada.

Com relação aos professores, a pergunta *Como era a sua relação com seus professores?* obteve praticamente um unanimidade, como podemos observar no gráfico contido na Figura 19.

Figura 19: Relacionamento com os professores da escola



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

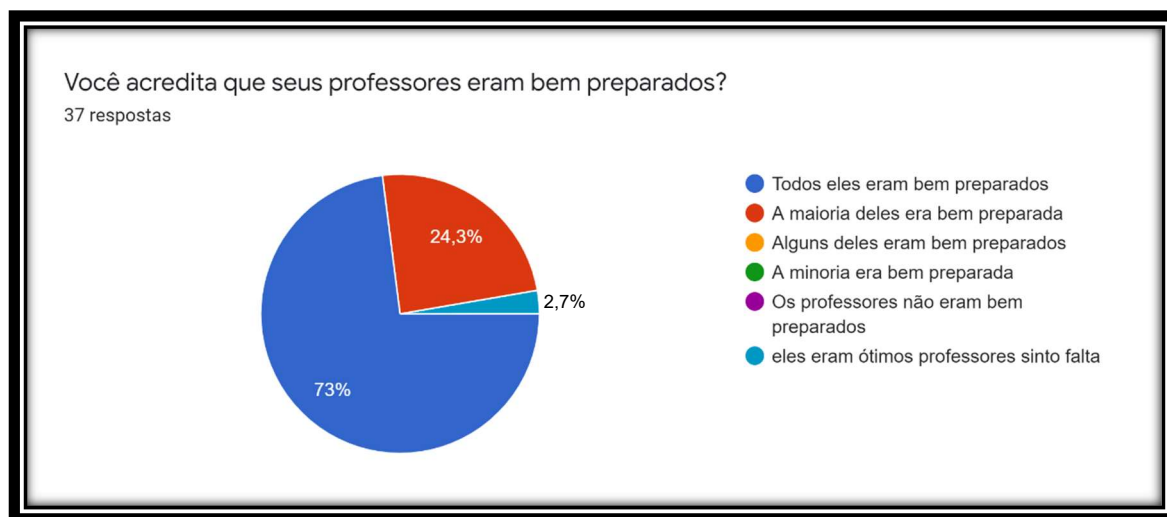
Como podemos observar, 94,6% (35 participantes) indicaram que se sentiam bem com os professores e 2 participantes indicaram que se sentiam respeitados pelos professores. Não

houve nenhuma resposta para as demais alternativas que poderiam indicar algum descontentamento com os professores.

Para os participantes que foram entrevistados, este era um momento no qual demonstravam muito afeto, traziam à lembrança o nome de seus professores preferidos, contavam para a pesquisadora de situações vividas em sala de aula, falavam da gratidão que sentiam pelos professores e pela escola, às vezes perguntavam à pesquisadora como antigos docentes estavam, se já haviam se aposentado ou se trabalhavam ainda na mesma escola, comentavam que encontraram um ou outro professor na rua, enfim, era realmente o ponto mais alegre da entrevista. Tal diálogo se dava pois os participantes reconheceram a pesquisadora como funcionária da escola e podiam trocar experiências em comum.

Ao serem questionados se *Você acredita que seus professores eram bem preparados?*, 73% dos participantes acreditam que todos os professores eram bem preparados; 24% que a maioria dos professores era bem preparada; uma resposta no campo *outros* que diz “eles eram ótimos professores, sinto falta; e não e foi assinalada nenhuma das demais alternativas, como ilustrado na Figura 20.

Figura 20: Percepção de qualidade na formação dos professores



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

Durante as entrevistas foi mencionado que os professores explicavam bem a matéria, que tratavam bem os alunos, conversavam muito com a turma, falavam de uma forma que os alunos entendiam, ajudavam aqueles que tinham mais dificuldade e tinham paciência com todos.

Tais relatos nos fazem acreditar que, apesar de a formação dos educadores para o trabalho com o educando adulto tenha sido e ainda é negligenciada “na grande maioria das

graduações em Pedagogia e nas Licenciaturas, que não oferecem disciplinas voltadas para o estudo da EJA” (DONADON, 2020, p. 25), os professores da EMEF estudada procuram desempenhar um trabalho humanizado que vai ao encontro dos ideais de Paulo Freire.

Paulo Freire defendia uma educação que considerasse as especificidades dos educandos, que fosse pautada no diálogo, onde a prática cotidiana do professor “não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto.” (FREIRE, 1996, p.36), mas que tal explicação viesse imbuída de criticidade e que não fosse apenas um amontoado de informações a serem depositadas na mente dos educandos. Mesmo que a prática pedagógica e as metodologias utilizadas nas salas de aula da EMEF Pe. Leão Vallerie não façam parte dos objetivos desta pesquisa, os depoimentos dos entrevistados nos conduzem a imaginar que a relação entre professor e aluno durante as aulas propiciava o diálogo, a troca de experiências e a construção de vínculo afetivo que permeava também a aprendizagem dos conteúdos.

Podemos verificar tal vínculo com os professores quando os participantes responderam à pergunta *Considerando o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie, de que você mais gostou ou sente falta?*. A essa pergunta, 73% (27 participantes) responderam que sentiam falta dos professores (Figura 21). E, quando questionados *Durante o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie, o que você menos gostou ou não sente falta?*, a resposta com maior porcentagem de indicações foi de quando faltava algum professor ou não tinha aula (Figura 22).

Figura 21: Do que mais gostou ou sente falta na EMEF Pe. Leão Vallerie



Fonte: Elaborada pela autora a com base nos dados coletados na pesquisa.

A Figura 21 nos mostra que a relação com os professores e com o ensino oferecido por eles marcou de forma positiva a vida dos egressos. A afetividade presente nas memórias relatadas é voltada muito mais para relações com os professores do que para os outros itens apontados no questionário.

Figura 22: Do que não gostou ou não sente falta na EMEF Pe. Leão Vallerie



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

A Figura 22 reforça o vínculo entre professor e aluno, mostrando que o desconforto pela ausência dos professores ou a suspensão de algumas aulas era maior do que outros fatores que pudessem ser desagradáveis na escola.

Ao indicarem que nada os incomodou durante o tempo em que frequentaram as aulas na escola estudada, podemos pensar que a afetividade no âmbito das relações pessoais se sobressaiu às possíveis críticas à escola, ao sistema de ensino e à estrutura física e de recursos que falta à escola pública.

A crítica a atitudes pontuais de alguns professores veio por parte de 4 entrevistados, que relatavam alguns conflitos vividos em sala de aula: algumas lições que não foram bem explicadas e a personalidade de um ou outro professor que causava estranhamento. Porém, mesmo tendo trazido para a entrevista tais pontos, estes participantes ainda assim indicavam a competência e outros aspectos positivos de tais professores. Por exemplo, uma entrevistada que ao relatar que uma professora alterou a voz com um colega por ter realizado um trabalho de forma errada, logo em seguida reconheceu sua alteração, pediu desculpas a toda a turma e,

segundo a entrevistada, se colocou à disposição para ajudar com qualquer tipo de dúvida, afirmando que os alunos não precisavam ter medo ou vergonha de perguntar nada.

Indo no sentido oposto a esses quatro relatos, alguns depoimentos que mencionavam as aulas de Matemática deixavam transparecer que o vínculo com a professora amenizava os entraves com a matéria. Os entrevistados relatavam que já tinham dificuldade com a matemática antes de voltar a estudar, que as lições de matemática eram muito difíceis, mas que não faltavam às aulas porque a professora de matemática era “um amorzinho” e que procurava ajudar e facilitar para que todos aprendessem.

No geral, os relatos sobre os professores nos induzem a pensar que os estudantes de EJA da EMEF Padre Leão Vallerie construíram vínculos afetivos e que tais vínculos influenciaram positivamente em seu aprendizado, mas que a qualidade dos relacionamentos intrapessoais vivenciados não prejudicou o olhar crítico do aluno egresso a respeito de algumas falhas e contratempos. A falta de aula, a falta dos professores e o comportamento inadequado de alguns colegas foram situações que marcaram negativamente, porém não foram empecilhos para que frequentassem as aulas e concluíssem o ano letivo. Tais experiências não tão profícuas foram de menor relevância comparadas às boas experiências ou lembranças, como podemos verificar na Figura 21. Os participantes indicam sentir falta ou ter gostado também dos colegas; de poder sair de casa e encontrar pessoas; da alimentação; dos estudos do meio e eventos como palestras, feiras temáticas e festividades; até citaram como ponto positivo a tolerância ao atraso nos dias em que a Avenida John Boyd estava congestionada ou por conta de algum imprevisto no trabalho.

Todos esses fatores foram resumidos por uma entrevistada ao utilizar a palavra *acolhimento*. Talvez seja esse o termo que indique como foi a experiência dos egressos participantes da pesquisa: eles se sentiram acolhidos e isso teve reflexo na não desistência e conclusão do EF e de como os egressos percebem a qualidade do ensino oferecido na escola estudada. Veremos um pouco mais sobre as impressões a respeito do ensino oferecido no próximo tópico.

AVALIAÇÃO DO ENSINO OFERECIDO

O questionário apresentou duas perguntas, uma seguida da outra, que eram parecidas em seu teor investigativos e que tiveram resultados também parecidos em termos quantitativos. As perguntas eram *As matérias que os professores passavam eram* e *As provas e avaliações que os professores passavam eram*. As alternativas preestabelecidas eram: *Muito difíceis* – apenas 1 pessoa assinalou esta alternativa em ambas as perguntas; *Um pouco difíceis* – 12

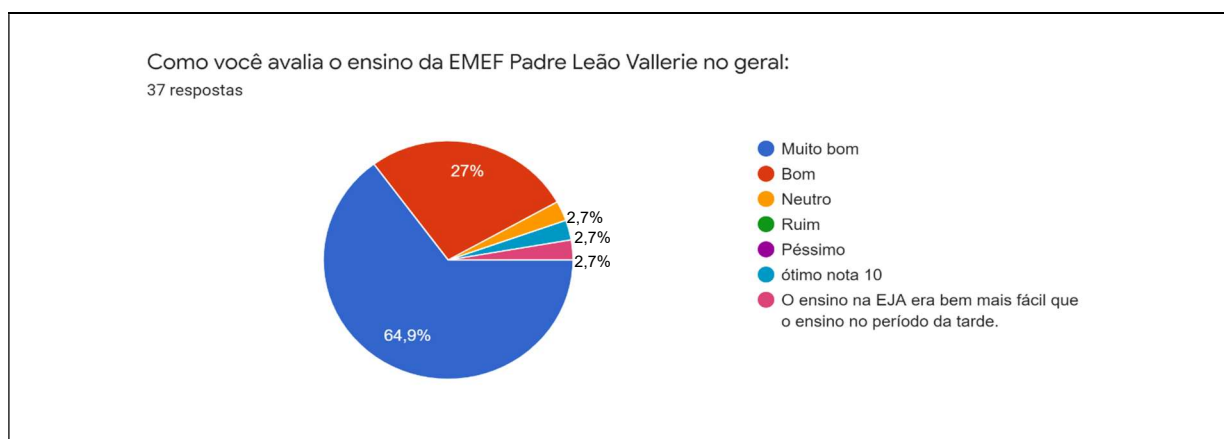
pessoas assinalaram esta alternativa em ambas as perguntas; *Neutro* – 18 pessoas assinalaram essa opção na primeira pergunta e 16 pessoas na segunda pergunta; *Fácil* – 5 pessoas indicaram esta opção na primeira pergunta e 7 na segunda pergunta; *Muito fácil* - apenas 1 pessoa assinalou esta alternativa em ambas as perguntas.

Embora as respostas para estas duas perguntas se concentrem entre *fácil*, *neutro* e *um pouco difícil*, uma série de relatos indicam dois fatores que foram possíveis identificar apenas nas entrevistas. O primeiro fator se trata da sensibilidade dos professores ao perceberem as dificuldades dos alunos e procurarem ajudá-los. E o segundo fator se trata da matemática.

O assunto *matemática* funcionou durante a entrevista como uma observação dos entrevistados ao responderem essas duas perguntas. Dos 17 entrevistados, 8 deles responderam às duas perguntas e logo em seguida comentavam que só a matemática era difícil. Alguns deles respondiam que algumas matérias eram fáceis, outras difíceis, e que a matemática era uma das difíceis. Uma entrevistada relatou que os filhos ajudaram em casa no entendimento da matemática. Tal dificuldade com a disciplina matemática era amenizada pelo afeto reservado à professora, como comentado anteriormente. Segundo o depoimento dos egressos, o fato de a professora tentar ajudá-los fazia com que se sentissem um pouco mais seguros para frequentar as aulas e realizar os exercícios, porém não o suficiente para que eles se afeiçoassem ou se apropriassem plenamente dos conceitos da matemática.

Na avaliação geral do ensino oferecido pela EMEF Pe. Leão, a pergunta presente no questionário era *Como você avalia o ensino da EMEF Padre Leão Vallerie no geral*, as alternativas preestabelecidas eram *Muito bom*, *Bom*, *Neutro*, *Ruim* e *Péssimo*. O resultado expresso nas respostas foi positivo, pois nenhum aluno apontou as opções *Ruim* ou *Péssimo* e apenas 1 aluno assinalou a opção *Neutro*.

Figura 23: Avaliação do ensino oferecido pela EMEF Padre Leão Vallerie



Fonte: Gráfico gerado pelo *Google Forms* a partir das respostas ao questionário.

Como podemos verificar na Figura 23, a avaliação positiva se reflete nas respostas *Muito Bom, Bom e ótimo nota 10*. Apenas uma resposta colocada no campo *outros* tece uma comparação entre o ensino regular oferecido no período da tarde e o ensino oferecido na modalidade EJA. Tal resposta foi dada pela participante que já estudava na EMEF Pe. Leão e apenas foi transferida para o período noturno ao atingir a idade de 15 anos.

Gadotti (2013), ao tratar da questão da aprendizagem, nos remete ao “direito do aluno aprender na escola” (p. 18), mas reforça que o direito à educação não se limita ao acesso “ao chamado ‘conhecimento útil’ e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma educação com qualidade social.”. E acreditamos que justamente essa qualidade social é a mais relevante nas considerações feitas pelos egressos sobre o ensino que receberam na EJA da EMEF estudada.

Segundo Jeffrey e Thomaz (2014), na cidade de Campinas, tanto na rede municipal quanto na rede estadual, a qualidade de ensino é entendida como “a garantia do acesso, permanência e oferta de condições materiais, físicas e estruturais, que deverão ser destinadas aos alunos matriculados” (p. 13). Porém as autoras enfatizam que a SME “tem uma concepção mais abrangente sobre a qualidade de ensino, em todos os níveis de ensino atendidos, incluindo a modalidade EJA” (p. 14), trazendo também o entendimento de que qualidade é aquela construída e galgada pela comunidade escolar, que atende às suas reais condições e que, mesmo sendo uma obrigação do serviço público, ela não deve estar alheia às propostas de se trilhar os caminhos da emancipação humana e do desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Na somatória da análise das duas redes públicas que oferecem a modalidade EJA em Campinas, as autoras consideram que ainda há muito o que se avançar:

embora os atos e documentos normativos indiquem o comprometimento com a qualidade de ensino, nota-se que esse ainda é um processo desafiador tanto para a Secretaria Estadual de Educação quanto para a Secretaria Municipal de Campinas, pois como este é um termo polissêmico e amplo, certamente os Governos têm optado por priorizar a educação básica regular, que contempla os níveis obrigatórios de ensino. Desse modo, apesar dos avanços, a EJA ainda não tem tido um indicador de qualidade que contemple as diversidades de experiências e vivências dos alunos e profissionais envolvidos nesse processo. (JEFFREY; THOMAZ, 2014, p. 14)

Continuando no âmbito da qualidade, foi perguntado aos participantes *Você teria alguma sugestão para que a EJA da EMEF Padre Leão Vallerie melhore seu atendimento?*. Para os entrevistados a primeira reação era de dizer que não, que a escola já estava ótima. Quando a pesquisadora insistia na pergunta eles indicavam um ou outro aspecto que de certa forma incomodou durante o período que eram estudantes. Dentre as respostas tanto dos

entrevistados quando dos participantes que responderam ao questionário on-line encontramos frases como:

Na minha opinião o atendimento é excelente não tem reclamação nem uma sou muito grata por tudo (Participante 11)

Durante minha passagem por lá, eu não tenho nada reclamar da escola muito pelo contrário adorei (Participante 12)

Só continuar como está (Participante 14)

A escola era muito bem organizada, não vi falhas. (Participante 15)

Nada, eu gostava de lá, os professores eram bons, tinham paciência. Mas tinha uns jovens que faziam barulho e bagunça na sala de aula. (Participante 18)

A John Boyd em reforma fazia a gente se atrasar, fora isso nada. (Participante 33)

Gostei de tudo (Participante 31)

Não, por mim eles tem um bom atendimento (Participante 27)

Considerando esse conjunto de respostas, inferimos que por a maioria desses egressos terem ficado algum tempo afastados da escola e, ao retomarem os estudos terem encontrado uma estrutura minimamente adequada, não se permitiram questionar sobre quais outros suportes a SME poderia proporcionar à estrutura da escola para a melhoria da qualidade do ensino. Acreditamos que satisfação dos estudantes ao serem acolhidos de maneira mais humanizada e social pela EMEF Pe. Leão sobressaiu ao questionamento do que ainda falta ou do que a administração municipal ainda não fez pela escola pública, levando à aceitação pacífica do que está posto e oferecido pelas escolas públicas.

Já aqueles que indicaram algum aspecto passível de melhorias apontaram que: a escola poderia ser mais iluminada; reformar os banheiros; mais aulas de informática; mais palestras, estudos do meio e eventos; mais segurança; mais equipamento; mais tempo de intervalo; um toldo entre as salas de aula; uma horta para os alunos realizarem pesquisas. Apenas um participante fez um apontamento relativo ao ensino da escola, afirmando que a escola poderia ensinar conteúdos mais atuais.

Continuando no tema o que poderia ser melhorado na escola, três participantes apontaram o desejo de que a EMEF Pe. Leão oferecesse Ensino Médio, pois como discutimos anteriormente, a passagem para o EM faz com que alguns alunos se sintam desestimulados na continuidade dos estudos pela mudança de prédio, mudança na dinâmica das aulas e perda de alguns suportes materiais como transporte, alimentação, materiais, a mudança da forma de acolhimento e a perda de vínculo com professores, funcionários e colega da EMEF Pe. Leão.

Mesmo que fique evidente essa ruptura entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, é interessante fazermos aqui uma breve análise de duas questões que compunham o questionário. Tais questões eram *Você acredita que sua experiência na EMEF Padre Leão Vallerie te incentivou a continuar os estudos e Explique o motivo da sua resposta anterior*. 89,2% dos participantes responderam que *Sim*; 8,1% indicaram a opção *Neutro*; e 2,7% assinalaram a opção *Não*. Ao justificarem suas respostas declaravam que os professores conversavam muito com os alunos da turma, incentivando-os a não faltarem, a seguirem firmes no propósito de concluir o EF, discutindo a importância de ingressar no Ensino Médio, dando dicas de escolas próximas que ofereciam a modalidade EJA, indicando cursos técnicos e até incentivando-os a pensarem no Ensino Superior. Este ponto do questionário também se tornou um momento de resgate da vivência com os professores, sendo citados nominalmente e trazendo à entrevista as memórias de como tais professores proferiam palavras de incentivo à conclusão dos estudos.

A Importância da Educação

Quando falamos de educação já não discutimos se ela é ou não necessária. Parece óbvio, para todos, que ela é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano. Para que ele não precise inventar tudo de novo, necessita apropriar-se da cultura, do que a humanidade já produziu. Se isso era importante no passado, hoje é ainda mais decisivo, numa sociedade baseada no conhecimento. (GADOTTI, 2013, P. 22)

Tomando como referência a definição da educação como direito apresentada por Gadotti (2013), devemos nos debruçar sobre os resultados obtidos na Parte IV do questionário tendo em mente que os egressos de EJA também consideram a educação como algo necessário para a sobrevivência do ser humano na atual sociedade em que vivem. E mesmo não se referindo diretamente à educação como constante ao longo da vida, ainda assim teceram considerações que indicam que, apesar da idade, apesar das condições socioeconômicas, percebem a educação como não finita, como parte sempre em construção de um mundo que vive em constante transformação, e que para se acompanhar a velocidade dessas mudanças, retomar os estudos, fazer novos cursos se faz necessário, se faz essencial.

Foi perguntado aos participantes se pretendiam fazer o Ensino Superior ou Curso Técnico. Apenas 6 participantes indicaram que não, um deles considerou que as matérias da faculdade são muito difíceis e outro que já estava muito velho para faculdade, todos os demais deram respostas positivas. Dentre os cursos desejados encontramos: Mecânica; Elétrica;

Eletrônica; Mecatrônica; Computação/informática; Veterinária; Cuidador de idosos; Técnico em enfermagem, Enfermagem; Medicina; Pediatria; Técnico em Raio X; Psicologia; Assistência Social; Socorrista; Química de laboratório; Segurança no Trabalho; Bombeiro Civil; Vigilante/escolta armada; Engenharia; Engenharia Civil; Estética; Gastronomia; Administração; Direito; Recursos Humanos. Neste leque tão diversificado de profissões, felizmente alguns se identificaram com a área da educação e apontaram como possíveis cursos Geografia; Pedagogia; Letras e Educação Física.

Por fim, a última pergunta feita aos participantes foi *Por que a Educação é importante para você?*. Esta pergunta tinha resposta aberta e o participante poderiam se expressar como melhor desejasse. Ao analisarmos as respostas a esta pergunta, pudemos dividi-las em quatro grandes grupos: as respostas votadas para a aquisição de conhecimento; as respostas voltadas ao mercado de trabalho; as respostas voltadas para a mudança de vida/futuro/superação de desigualdades; e as respostas que relacionavam a educação à identidade/cidadania.

No primeiro grupo de respostas reunimos 12 respostas que relacionavam a educação à aquisição de conhecimento. Nessas respostas encontramos a preocupação de se aprender melhor a língua portuguesa; entender melhor os processos do mundo globalizado; estar mais informado; ficar inteligente; e conhecer/aprender mais coisas. A aquisição de conhecimento como um bem não material ficou atrelada ao estudo formal. A fala dos entrevistados reflete que tal conhecimento só é possível ser adquirido na escola, não sendo citadas possibilidades de se adquirir conhecimento fora dos muros da escola.

O segundo grupo de respostas é aquele voltado ao mercado de trabalho. Para 10 dos participantes, conseguir um posto no mercado de trabalho depende também da educação formal. Estes participantes relacionam a educação a ações práticas como saber preencher uma ficha, fazer uma entrevista ou saber usar novas tecnologias. Já outros não especificam muito bem a relação e respondem com frases como “para conseguir um bom trabalho”, deixando transparecer que a esperança de se galgar um posto de trabalho ou um posto melhor vem por meio da conquista de um certificado, e não pela perspectiva de mobilizar conhecimentos para se alcançar objetivos específicos.

No terceiro grupo estão arroladas 10 respostas que remetem à mudança de vida/futuro/superação de desigualdades. Aqui notamos que algumas respostas consideram o crescimento apenas individual, já outras saem do âmbito do crescimento pessoal e consideram a educação como pilar de melhoria também da sociedade:

Um dos meus princípios e valores, é a educação. Ela muda nossa vida é incrível ... garantindo uma qualidade de vida melhor em todos os aspectos. (Participante 36)

A educação é fundamental, sem educação a pessoa não tem futuro, não tem perspectiva de vida. (Participante 26)

É importante para ser menos desigual o Brasil (Participante 22)

Tenho sonho de vencer, de aprender mais, e a educação pode me ajudar. (Participante 19)

Para crescer tanto em sabedoria como também financeiramente (Participante 06)

Com a educação você consegue ir longe e realizar sonhos. É difícil, mas no futuro vai valer a pena o estudo. (Participante 04)

Através dela é possível atingir os objetivos profissionais e pessoais e também combater a desigualdade (Participante 02)

Esse terceiro grupo de respostas nos remete ao esforço individual de cada indivíduo para melhorar a si, e juntamente melhorar as condições dos seus e da sociedade. Em nenhum momento os participantes usaram a palavra meritocracia, mas a sensação que fica ao ler tais frases é que a educação se atrela ao esforço pessoal para uma possível melhora de vida. Nenhuma resposta deste grupo fez menção à luta coletiva por direitos, ou à luta por melhores políticas públicas.

No quarto grupo de respostas, 12 participantes relacionam a educação à identidade/cidadania. Neste grupo foi recorrente o bordão “sem educação a gente não é nada”, como se o indivíduo dependesse de um pouco de educação formal para se constituir como cidadão, e que sem a educação formal a vida só oferece escuridão e portas fechadas.

É interessante notar que esse bordão é proferido mesmo pelos egressos que já galgaram conquistas que independem de um certificado de conclusão de curso. Talvez a repetição da frase clichê tenha sido proferida automaticamente, sem uma reflexão maior sobre o que constitui a cidadania, pois esses sujeitos já contribuíram e continuam contribuindo ativamente na construção da sociedade, não seria possível que não reconhecessem sua própria importância. Mas, por outro lado, podemos pensar que tal frase reflete a incompletude e, apesar de serem trabalhadores, membros de instituições e importantes integrantes de suas famílias, ainda lhes faltava a educação formal para que de fato se reconheçam como participantes da sociedade.

Porque ajuda a formar opinião. E ser melhor enquadrado na sociedade. (Participante 16)

A frase usada pelo Participante 16 revela exatamente a ideia de alguém que vê na educação formal a validação para sua própria identidade enquanto membro de uma sociedade. Oliveira (2004) afirma que a condição de adulto que trabalha e estuda, especialmente neste caso em um curso da modalidade EJA, “remete a um grupo de sujeitos que compartilham um certo lugar social, caracterizado pela condição de adultos, de excluídos dos processos regulares de escolarização e de membros de determinados grupos culturais.” (p. 220). Por isso é importante que a modalidade EJA ofereça a seus alunos algo além do almejado certificado. Talvez deva conduzi-los por um caminho humanizado que os conduza à completa imersão na cidadania, não apenas enquanto portador de direitos e deveres, mas que se reconheçam como iguais, como participantes, como membros importantes da sua comunidade e da sociedade.

Segundo Gadotti (2013) a Educação de Adultos ficou entendida na CONFINTEA de 1997 como direito de todos. Porém esse viés não foi notado nas respostas dos egressos. Nenhum deles citou a educação como um direito do cidadão e um dever do estado. As respostas denotaram a falta de educação formal mais como uma responsabilidade individual, no máximo um infortúnio causado pelas condições financeiras das famílias e não como negligência política de um direito fundamental.

Para finalizar este capítulo, gostaríamos de fazer uma menção a um grupo que raramente encontra aporte dentro da Educação de Jovens e Adultos, os estudantes público-alvo da Educação Especial. Durante as entrevistas, uma única participante se declarou como PcD (Pessoa com Deficiência). Ela relatou que por ter baixa visão era muito difícil voltar a estudar, mas na EMEF Pe. Leão os professores acolheram-na muito bem. Eles preparavam aulas no tablet ou enviavam o conteúdo para o celular para que ela ampliasse o tamanho das letras. Esse tratamento humanizado a incentivou a concluir os estudos e relatou que nenhuma outra escola havia feito esse tipo de ação para incluí-la e que desta forma conseguiu aprender bastante. Coincidentemente foi uma das participantes que manifestou a vontade de fazer uma licenciatura, revelando que gostaria de fazer faculdade de Educação Física e talvez se tornar professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O histórico brasileiro contido no Capítulo 1 nos revela que a educação voltada para adultos não compôs a proposta de sociedade que o país construía. No Brasil Colônia, a educação oferecida pelos Jesuítas atendia às necessidades de catequização em prol dos interesses comerciais da coroa portuguesa. A economia do país contou com três séculos de exploração de mão de obra escravizada que, mesmo com a Proclamação da República e Abolição da Escravatura, não procurou o olhar para a população adulta como detentora do direito de se instruir. Em meados do século XX, sob influência da ONU, a participação nas CONFINTEAS fez com que o Brasil tivesse tímidas iniciativas de incentivo e regulamentação da educação para Adultos. No início do século XXI programas governamentais foram implementados. Porém, com a troca de governos federais, tais programas não tiveram continuidade e atualmente estão delegados aos estados e municípios.

O percurso do município de Campinas discutido no Capítulo 2 mostra que desde sua fundação a educação era oferecida aos filhos daqueles que tinham posses e, mesmo assim, os campineiros que tinham mais condições preferiam enviar seus jovens para estudarem em outras localidades, ficando a população trabalhadora sem a possibilidade de usufruir do direito à educação. Apenas por volta de 1870, quando Campinas já tomava ares de metrópole, se destacando por seu crescimento industrial, uma parte da elite, influenciada por ideais positivistas, começou a oferecer de forma independente algumas esparsas ações de alfabetização para homens em idade de trabalho. Tais ações eram vistas até como forma de caridade aos mais pobres, porém, na verdade essas ações eram voltadas a interesses mercadológicos próprios. Além disso a elite campineira pleiteava elevar a cidade a patamares europeus de civilização, e o analfabetismo era visto como o fator que atravancava o desenvolvimento da sociedade.

Atualmente Campinas é considerada uma potência econômica do interior paulista pela sua economia e IDH. Tal êxito se deve por fatores como sua localização geográfica privilegiada, sua forte malha viária e suas instituições de ensino e centros de pesquisa. Porém, a prosperidade campineira não conseguiu superar a desigualdade social. Como vimos no capítulo 3, essa desigualdade presente tanto na cidade quanto na região metropolitana não é apenas social, mas também materializada por meio de uma divisão territorial que foi retratada por Cunha e Jakob (2010) como “cordilheiras da riqueza e da pobreza” (p. 9). Isso se deve pelo grande crescimento populacional ocorrido entre as décadas de 1970 e 1980, quando as famílias da classe

trabalhadora que migravam para Campinas só encontravam possibilidade de moradia em regiões afastadas do centro da cidade.

Com o aumento da população, houve também o aumento da necessidade de educação, tanto para os filhos dos trabalhadores quanto para a parcela da população que não teve acesso à educação na idade regular. A educação de adultos na cidade de Campinas teve um relevante impulso na década de 1980 quando a FUMEC foi implementada. Desde sua fundação contou com espaços como salões de igreja, salas escolares regulares e outros tipos de instalações cedidas para oferecer de forma descentralizadas salas de alfabetização. Como ente vinculado à prefeitura municipal, a FUMEC compõe em conjunto com a SME a modalidade EJA de Ensino Fundamental. A FUMEC é responsável pelos anos iniciais e a SME pelos anos finais. Ambas as entidades possuem regulamentações e propostas pedagógicas próprias, onde são previstos recursos para formação profissional, a compra de materiais e equipamentos, transporte e alimentação para os estudantes, fatores que influenciam positivamente na qualidade do ensino oferecido.

O contexto desta pesquisa se deu justamente na investigação da qualidade do ensino oferecido na rede municipal de ensino. Por meio de um estudo da situação dos egressos da modalidade EJA da EMEF Padre Leão Vallerie, escola periférica, localizada em uma das regiões mais carentes da cidade, que ainda hoje possui a maior demanda para EJA da cidade. Entre os anos de 2017 e 2019, recorte temporal desta pesquisa, a EMEF estudada ofereceu 2 turmas de cada Termo (1º, 2º, 3º e 4º Termo) de EJA por semestre, totalizando 48 turmas.

A seleção de participantes para esta pesquisa procurou privilegiar o contato e a escuta de estudantes concluintes que estiveram em uma das 2 turmas de 4º Termo que a escola oferece por semestre, totalizando 12 turmas entre os anos de 2017 e 2019.

Dentre os objetivos específicos da pesquisa que se relacionavam diretamente com os egressos de EJA, podemos elencar: fazer uma caracterização quantitativa dos dados coletados por meio de questionário a fim de elaborar o perfil dos egressos da EMEF Padre Leão Vallerie; verificar os impactos da conclusão do Ensino Fundamental II na vida pessoal, profissional e educacional dos egressos; identificar possibilidades de continuação dos estudos para os egressos da modalidade EJA; identificar se os alunos egressos reconhecem qualidade no ensino oferecido pela EMEF Pe. Leão Vallerie; verificar se objetivos da proposta pedagógica da escola estão sendo alcançados sob a perspectiva dos alunos egressos.

Na primeira parte da pesquisa foram analisados os dados quantitativos coletados no Sistema Integre sobre matrícula e fluxo de alunos, observando-se que as taxas de conclusão de curso, apesar de haver oscilações entre os semestres, se mantém com uma média de 50%, sendo

que as turmas com melhores desempenhos tiveram um índice de aproximadamente 67% de promoção, enquanto as turmas com menor índice de aproximadamente 42% de promoção. A pesquisa aponta como principal causa para a não conclusão do curso fatores como problemas familiares, incompatibilidade de horário entre trabalho e estudo, cansaço pela dupla jornada e dificuldades com os conteúdos e atividades propostas em sala de aula. Os dados levam a crer que, apesar da rede municipal de Campinas oferecer uma boa estrutura comparada a outras redes e que o ingresso seja garantido considerando o número de vagas ofertadas, todavia não está sendo o suficiente para que os alunos consigam concluir os estudos, pois ainda encontram barreiras sociais, financeiras e pedagógicas para a conclusão.

Para a caracterização quantitativa dos dados coletados contamos com a aplicação de 20 questionários on-line, respondidos diretamente na plataforma *Google Forms*, e que foi complementada com 17 entrevistas, totalizando 37 participações que constituíram também a análise qualitativa da pesquisa.

Na segunda parte da pesquisa, a partir das respostas ao questionário, foi identificado o perfil sociodemográfico dos egressos, evidenciando na maioria numérica das respostas que os egressos participantes se constituem por: 62% do sexo feminino, a maioria na faixa etária entre 40 e 60 anos, metade dos participantes são naturais de Campinas, a maioria reside na região do Campo Grande, aproximadamente 43% estão casados, possuem filhos, moram em casa própria com duas ou mais pessoas e se autodeclaram brancos.

O que os dados numéricos não revelam e que as entrevistas deixaram aflorar são as nuances, como a indecisão em relação à cor da pele, o falecimento de filhos, ou o fato de que apesar de ter nascido em Campinas, a família ter migrado algumas vezes entre bairros, cidades e estados prejudicou a continuidade dos estudos. Tais informações não só revelam a diversidade de histórias de vidas e a multiplicidade de possíveis combinações de dados, mas também que olhar para a história do egresso da modalidade EJA se faz necessário para entender seu percurso e sua situação sociodemográfica atual.

Ainda sobre o perfil dos egressos participantes, 21 participantes declaram que começaram a trabalhar antes dos 14 anos, sendo que 20 deles param de estudar justamente para trabalhar. Hoje, apenas 17 deles estão empregados, e a renda familiar total varia entre 1 e 3 salários-mínimos, mesmo para aqueles que não estão trabalhando. As profissões indicadas foram todas de âmbito urbano, mais concentradas em comércio e prestação de serviços. Ao retomarem os estudos na EJA da EMEF padre Leão Vallerie, 78% trabalhavam e estudavam concomitantemente. Com relação à escolarização dos pais e responsáveis, a maioria declarou que os genitores/responsáveis não concluíram o Ensino Fundamental.

No que se refere ao principal motivo pelo qual o aluno voltou a estudar, 18 respostas indicavam que terminar os estudos foi o principal intuito, seguindo de 11 respostas almejando melhores postos de trabalho e outras 11 respostas no sentido de adquirir mais conhecimentos e ingressar em níveis mais elevados de ensino.

Sobre os motivos pelos quais os participantes escolheram a EMEF Pe. Leão para concluir o E.F., as respostas mais relevantes numericamente foram: 23 respostas indicando ser a escola mais próxima da sua residência e 18 respostas indicando a qualidade da escola.

A terceira parte da pesquisa voltada aos Dados Socioeconômicos, se relaciona ao objetivo de pesquisa de verificar os impactos da conclusão do Ensino Fundamental II na vida profissional dos egressos. Acreditamos que tal análise deva estar atrelada à atual condição brasileira, que há quase um ano está passando pela crise sanitária de COVID-19, que intensificou a crise financeira em todo o país. Mesmo que o término do Ensino Fundamental pudesse trazer benefícios na vida profissional do egresso, o desemprego e a recessão financeira atrapalharam, dificultaram e de certa forma até impediram que esses indivíduos pudessem galgar melhores postos de trabalho, assim como seu ingresso ou reinserção no mercado de trabalho para os que estão procurando emprego. A crise teve reflexo até mesmo em fontes de renda informais e contratações temporárias, fazendo com que a renda familiar fosse prejudicada.

A quarta parte da pesquisa atrela o objetivo específico de identificar possibilidades de continuação dos estudos para os egressos da modalidade EJA com as respostas dadas na terceira parte do questionário. Na análise da escolaridade percebemos que o acesso ao Ensino Médio foi numericamente bom, já que 72,9% dos participantes ingressaram no EM, porém apenas 43,2% concluíram e 10,8% ainda estão cursando. Entre os desistentes e aqueles que ainda não se matricularam no EM temos 45,9%, um número alto, que foi agravado pelas crises econômica e sanitária pelas quais estamos passando. Apesar disso, a grande maioria dos participantes indica o desejo de retomar os estudos e pensa em fazer uma graduação ou cursos técnico/profissionalizantes.

Na última etapa da pesquisa, tratou-se de identificar as percepções dos egressos quanto à qualidade no ensino oferecido pela EMEF Pe. Leão Vallerie na modalidade EJA. Sobre esse aspecto, 36 participantes deram respostas positivas, reconhecendo a qualidade do ensino oferecido, tendo apenas 1 participante indicado a opção *neutro*. Os egressos relacionam tal qualidade principalmente às relações interpessoais. Fatores como transporte, alimentação e aprendizagem foram citados como importantes motivadores para a permanência e conclusão do EF, mas os relacionamentos interpessoais se sobressaíram nas respostas.

A boa relação com colegas de turma e funcionários, a dinâmica da sala de aula, a ajuda da escola com as dificuldades cotidianas, o acolhimento, o oferecimento de experiências diversificadas, o incentivo à continuidade dos estudos e outras vivências positivas contribuíram também para a noção de qualidade apontada pelos egressos. Mas a maior relevância ficou mesmo a cargo da relação com os professores. A afetividade, traduzida muitas vezes por eles como *gratidão*, se mostra neste conjunto de análises como o principal aspecto que permeia o reconhecimento da qualidade e se conecta ao sucesso escolar vivido por eles na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie.

Quanto às dificuldades encontradas para estudar, a maioria declarou que não teve dificuldades, total de 16 respostas. Aqueles que relataram ter encontrado dificuldades apontaram como obstáculo a dificuldade de conciliar os estudos com os cuidados com a família, totalizando 12 respostas, e as dificuldades relacionadas ao trabalho e falta de tempo para os estudos somam 11 respostas. Com relação a dificuldades de aprendizado, apenas 3 respostas apareceram.

Ainda nessa última etapa da pesquisa foi solicitado aos participantes que apontassem sugestões para que a EMEF Pe. Leão melhorasse seu atendimento. 16 participantes declararam não terem sugestões. Destes, vários afirmaram que a escola estava ótima como estava e que não tinham nada para reclamar. Houve algumas sugestões no que se refere a melhorias no prédio, a algumas dinâmicas da escola como mais aulas de informática ou mais estudos do meio, e três participantes disseram que gostariam que a EMEF oferecesse também Ensino Médio e Técnico. O que nos faz concluir que apesar de existir fragilidades no ensino e na estrutura das escolas públicas, os egressos participantes privilegiaram os aspectos afetivos em suas respostas, olhando apenas para os aspectos positivos do ensino recebido, não se permitindo questionar sobre quais melhorias a SME poderia oferecer à escola, ou quais aspectos a escola poderia se concentrar para conferir mais qualidade ao ensino oferecido.

O questionário utilizado procurou entender numericamente quem eram os estudantes que conseguiram concluir o Ensino Fundamental na modalidade EJA, perpassando pela sua identidade, suas origens, sua profissão, suas condições de vida e suas possibilidades ou impossibilidades de cursar o Ensino Médio. Procurou também entender, sob a perspectiva do egresso, qual era sua concepção sobre a modalidade EJA, quais suas expectativas, suas frustrações, suas conquistas e suas impressões sobre a qualidade e sobre o ambiente encontrado nas turmas de EJA da EMEF estudada.

A qualidade do relacionamento interpessoal, tão evidente e tão estimada pelos egressos participantes desta pesquisa, faz parte das intencionalidades da escola estudada, pois se trata de

um dos componentes da proposta pedagógica para a modalidade EJA, materializada no PP em forma de objetivo: “criar um ambiente que favoreça a melhoria na relação interpessoal entre professor/aluno e aluno/aluno” (p. 109). Sendo assim, podemos considerar que a qualidade nos relacionamentos interpessoais é uma meta almejada e construída cotidiana pelos profissionais da escola, não só visando o vínculo professor-alunos, mas prezando também pela boa convivência entre os estudantes. Considerando que os participantes da pesquisa privilegiam o relacionamento interpessoal como indicativo de qualidade, entendemos que tal objetivo presente no PP da escola foi alcançado.

Continuando a verificar se os objetivos da proposta pedagógica da escola estão sendo alcançados, podemos afirmar que alguns sim, outros ainda não.

O objetivo “dar oportunidade a jovens e adultos de concluírem seus estudos” (p. 109), é um objetivo que ainda não foi alcançado se o avaliarmos numericamente. A oportunidade de ingresso foi dada, pois no período estudado foram computadas 374 matrículas só para turmas de 4º Termo, porém a conclusão foi de apenas 194 estudantes, aproximadamente 51%. Sabemos que o montante de desistências e abandonos em turmas de EJA não se deve apenas a fatores relacionados à escola, e que problemas relacionados ao trabalho, à família e à saúde podem afastar os alunos de seus estudos. Mas não devemos negligenciar que a existente falta de estrutura das escolas públicas e a falta de alguns tipos de aportes somada a falhas na didática e na abordagem a alunos de EJA fazem parte dos fatores que levam ao abandono escolar.

Devemos ter em mente que o recorte escolhido para esta pesquisa exclui os insucessos e foca nos egressos concluintes, ou seja, aqueles que declararam não terem encontrado grandes dificuldades que os levassem a desistir de cursar o EF. Por isso, além de identificar a conclusão dos estudos como um objetivo não alcançado pela EMEF estudada, deixa a inquietação para uma futura pesquisa na qual o foco seria os motivos que levaram os alunos a não concluírem o Ensino fundamental na modalidade EJA. Se foram realmente problemas pessoais, se foram entraves relacionados à estrutura da educação pública ou se seria a combinação desses dois fatores que os levaram a abandonar os estudos.

O próximo objetivo presente na proposta de atendimento à modalidade EJA do PP é “reorganizar as metodologias de ensino para que os alunos voltem a ter um rendimento melhor nas aulas” (p. 109). Este objetivo pôde ser confirmado tanto nas respostas on-line ao questionário quanto nas entrevistas. Ao avaliarem positivamente o ensino oferecido pela escola, ao usarem expressões como *aprendi bastante; matemática era difícil, mas a professora ajudava; os professores ajudavam quem tinha dificuldade*, notamos que houve esforços no âmbito pedagógico em adequar a metodologia utilizada às necessidades dos estudantes.

Consideramos então, a partir da análise das respostas dos participantes, que este objetivo presente no PP foi alcançado.

Dois objetivos do PP podem ser analisados conjuntamente: “oferecer outras formas, maneiras e espaços de aprendizagem como atividades domiciliares, apoio pedagógico, projetos de arte e cinema, etc.” (p. 109) e “motivar os alunos em torno de uma produção de comunicação coletiva” (p. 109). Esses dois objetivos se mostram muito específicos da dinâmica metodológica e não fazem parte do aprofundamento desta pesquisa, porém os participantes se recordaram positivamente de experiências como palestras, eventos, estudos do meio, festividades, entre outras atividades ocorridas fora da sala de aula. Podemos entender com isso que estas propostas para a modalidade EJA foram relevantes e que os alunos participantes da pesquisa reconhecem tais atividades como parte da qualidade do ensino recebido.

Durante as entrevistas foram citadas situações muito específicas, como chegar atrasado por conta do trânsito ou ter que faltar alguns dias por conta do trabalho. Esses são exemplos de imprevistos rotineiros, mas segundo os egressos, a escola sempre esteve aberta a dialogar, não os penalizando por tais contratempos. Podemos relacionar esses exemplos com o objetivo “flexibilizar o atendimento para que a infrequência dos alunos diminua, fazendo com que os alunos permaneçam e concluam seus estudos.” (p. 109). Embora não tivesse no questionário nenhuma pergunta direta sobre este tema, a flexibilidade no atendimento surgiu nas conversas durante as entrevistas, e foi possível notar que os entrevistados se sentiram respeitados pela escola quando se referiam a tais situações. Não é possível verificar a totalidade da abrangência deste objetivo, dado que o recorte da pesquisa é limitado, mas pelo menos para os entrevistados que citaram tal flexibilidade, este seria sim um dos objetivos do PP que foram indiretamente bem avaliados pelos egressos.

O transporte gratuito até a escola esteve diretamente citado no questionário, e apareceu nas falas dos entrevistados, deixando evidente que foi um elemento importante para a permanência e conclusão do curso. Então, quando o PP da escola traz como um dos objetivos “atender os alunos de regiões distantes da escola que enfrentam problemas com o transporte público” (p. 109), compreendemos que embora este não seja um feito que dependa exclusivamente da EMEF estudada, o fato de existir investimento em transporte por parte da PMC, especificamente os dois ônibus fretados que transportavam os estudantes, é um suporte que tem influenciando positivamente e conferido qualidade ao ensino oferecido pela rede municipal.

Para Silva (2017, p. 59) o PP da escola deveria traçar pressupostos norteadores para uma prática pedagógica emancipadora e comprometer-se com uma perspectiva comum à toda sua

comunidade escolar em busca de uma educação de qualidade, porém nessa análise ao documento foi possível observar que a construção do documento revela a intenção dos profissionais para com os estudantes, faltando talvez a participação mais ampla e efetiva dos estudantes e suas famílias no planejamento e elaboração de estratégias para enfrentar dificuldades e potencializar as ações que promovam a qualidade na escola.

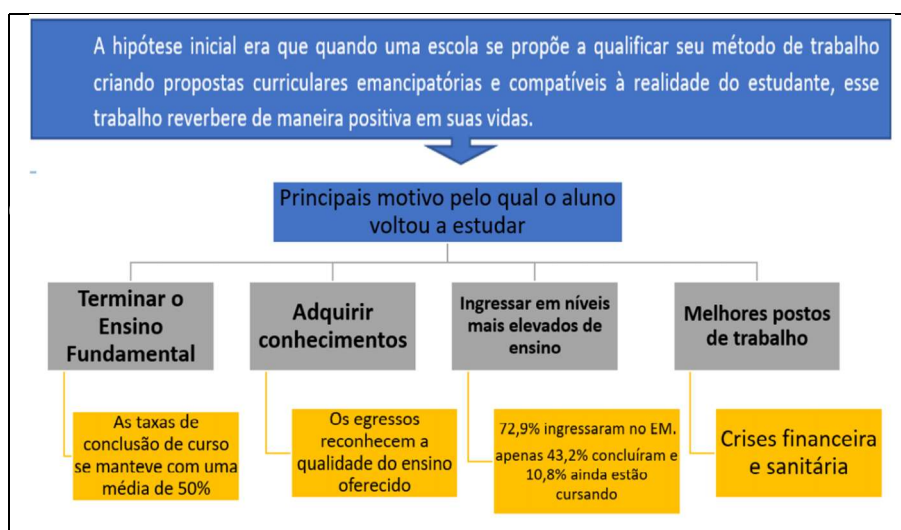
Verificação da hipótese inicial

No início desta pesquisa, a hipótese inicial era de que quando uma escola se propõe a qualificar seu método de trabalho criando propostas curriculares emancipatórias e compatíveis à realidade do estudante, esse trabalho reverbera de maneira positiva em suas vidas. Para ser verificada essa hipótese, houve a necessidade de se cruzá-la com os principais motivos pelos quais os alunos participantes voltaram a estudar, pois o entendimento do processo perpassava tanto pela expectativa dos alunos ao retomarem os estudos quanto pela hipótese de que a escola teria um desempenho positivo no atendimento aos anseios dos estudantes.

As respostas sobre os principais motivos da retomada dos estudos puderam ser agrupadas em quatro itens apresentados aqui sem hierarquização numérica são: Terminar o Ensino Fundamental; Adquirir conhecimentos; Ingressar em níveis mais elevados de ensino; Melhores postos/ingresso no trabalho.

Cada um desses itens pode ser analisado considerando o desempenho da escola e o contexto socioeconômico do país, como disposto no organograma contido na Figura 24:

Figura 24: Verificação da hipótese inicial



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados coletados na pesquisa.

Sobre primeiro item, *Terminar o Ensino Fundamental*, apesar das taxas de conclusão oscilarem entre os anos e da média geral girar em torno de 50%, pudemos perceber que o desempenho da escola apresentou uma leve melhora nos últimos anos. Mas ainda fica uma indagação: se a escola tem se esforçado para tal melhora, quais são os entraves para que o aluno não conclua? Essa pesquisa não pretende responder a esta pergunta, mas instiga a novas pesquisas que poderiam contribuir muito para a Educação de Jovens e Adultos.

Já sobre o item 2, *Adquirir conhecimentos*, os participantes reconhecem que a dinâmica da escola permitiu que novos conhecimentos fossem adquiridos. O principal fator apontado foi mesmo a sala de aula e a interação com o professor, mas outras situações como palestras, estudos do meio, eventos, entre outras vivências contribuíram para o enriquecimento de suas bagagens. Por isso, a conclusão que se chega é que a qualidade da escola apontada pelos egressos está relacionada também ao que puderam aprender durante sua passagem pela EJA.

Com relação ao terceiro item, *Ingressar em níveis mais elevados de ensino*, o que se percebe é que há um afunilamento muito grande. Se olharmos apenas o recorte da pesquisa, 72,9% dos participantes acessaram o Ensino Médio, poderíamos considerar esse um número bom, reflexo também do incentivo que a EMEF Pe. Leão dá para que os alunos prossigam os estudos, mas se olharmos para o todo, perceberemos que se apenas 50% dos ingressantes em turmas de 4^{os} Termos conseguiram concluir, a porcentagem dos que conseguem entrar no EM é menor, menor será também o número de concluintes no Ensino médio e menor ainda o número de ingressantes no Ensino Superior. Percebemos que o acesso a níveis mais elevados de ensino não é satisfatório, e caberia uma investigação a respeito em outras pesquisas.

Quanto ao quarto item, *Melhores postos/ingresso no trabalho*, a crise financeira pela qual o país está passando levou à redução dos postos de trabalho tanto no mercado formal como no mercado informal. Por isso, o fato de ter concluído o ensino fundamental ainda não ajudou os participantes a saírem do desemprego, situação agravada pela Pandemia de COVID-19.

Concluimos então que a escola vem atendendo à maioria de seus objetivos institucionais, e que o ensino oferecido pela EMEF Padre Leão Vallerie teve impacto positivo na vida dos egressos da modalidade EJA no âmbito educacional, pessoal e afetivo. Porém, nesta pesquisa, não foi possível verificar o impacto econômico relacionado à conclusão do Ensino Fundamental devido às atuais condições de crises financeira e sanitária pelas quais o país está passando.

Finalizamos reforçando que o público da modalidade EJA precisa ser cada vez mais motivado a entender a educação como um direito e não como um benefício circunstancial, e muito menos como fator de sorte por ter uma boa escola em seu bairro. Acreditamos que a

satisfação dos estudantes ao serem acolhidos de maneira mais humanizada pela EMEF Padre Leão Vallerie sobressaiu-se à crítica sobre o que a SME ainda não fez pela escola, e que a aceitação do que está posto pode gerar o não engajamento na luta pela melhoria e ampliação da qualidade já existente no ensino da rede municipal de Campinas.

Indicações para novas pesquisas:

Tendo em vista que a presente pesquisa foi realizada em meio ao distanciamento social causado pela pandemia de COVID-19 que também intensificou a crise financeira vivida pelo país, seria muito interessante se houvesse a possibilidade de se verificar o impacto profissional e financeiro da conclusão do Ensino Fundamental da modalidade EJA no pós-pandemia.

Há uma lacuna em relação a identidade de gênero. Nesta pesquisa todos se identificaram com os sexos feminino e masculino, ficando o questionamento se as pessoas com outras identidades de gênero estão tendo acesso e condições de conclusão dos estudos.

Os egressos de EJA por abandono ou desistência não foram ouvidos nesta pesquisa, o que nos leva a indagar quais foram os reais motivos que os levaram a não concluir o E.F., se foram problemas pessoais, se foram entraves relacionados à estrutura da educação pública ou outros fatores a serem considerados.

Por último ficou a curiosidade para investigar quem são os egressos da modalidade EJA no Ensino Médio, se há discrepância entre os sexos, entre as idades, entre autodeclarações identitárias, se há impacto na empregabilidade e se está tendo possibilidades de ingresso no Ensino Superior.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANANIAS, Mauricéia. **Propostas de educação popular em Campinas: "As aulas noturnas"**. Cadernos Cedes, [s.l.], v. 20, n. 51, p. 66-77, nov. 2000. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622000000200005&lng=pt&tlng=pt. Acesso: 20 abr. 2020.

_____, Mauricéia. **AS ESCOLAS PARA O POVO EM CAMPINAS: 1860-1889** origens, ideário e contexto. 2000b. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/251295/1/Ananias_Mauriceia_M.pdf. Acesso: 21 abr. 2020.

ARAÚJO, Felipe. Drogadição. Infoescola. Disponível em: <https://www.infoescola.com/saude/drogadicao/>. Acesso: 15 de fevereiro de 2021

AZEVEDO, Fernando [et al.]. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959. Recife:** Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso: 02 jan. 2021.

AZEVEDO, N. **Os encaminhamentos e resoluções da VI Conferência Internacional de Educação de Adultos- CONFINTEA VI.** Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal. 2010. Disponível em: https://www.senado.gov.br/comissoes/CE/AP/AP20100707_UNESCO_NeroaldoAzevedo.pdf. Acesso: 24 jan. 2020.

BARBETO, M. C. D. **A Educação de Jovens e Adultos no Município de Valinhos: uma análise das políticas de formação de professores no período de 2007a 2008.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.

BARREYRO, G. B. O "Programa Alfabetização Solidária": terceirização no contexto da reforma do Estado. IN: **Educar em revista** no.38 Curitiba Sept./Dec. 2010, Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000300012. Acesso: 26 abr. 2020.

BEISIEGEL, C de R. **Das quarenta horas de Angicos aos quarenta anos da Pedagogia do Oprimido.** IN: EM ABERTO. v. 26, n. 90 (2013). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/259>. Acesso: 26 abr. 2020.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em Educação.** Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1991.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-15-10-1827.htm. Acesso: 15 mar. 2020.

_____. **Constituição de 1824.** Disponível em:
https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf. Acesso: 27 mar. 2020.

_____. **Constituição de 1891.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **Lei 4.024:** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. 1961. Disponível em:
www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso: 28 mar. 2020.

_____. **Constituição de 1967.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **Lei 5.692:** Fixa as diretrizes e bases da educação nacional para o ensino 1º e 2º Grau e dá outras providências. 1971. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **Constituição Federal de 1988.** Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **Lei 9.394:** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **Parecer CBE 11/2000:** *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso: 26 mar. 2020.

_____. **Lei 10.172:** Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2011) e dá outras providências. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso: 29 mar. 2020.

_____. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. 2014a. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso: 19 jun. 2020.

_____. **Salto para o Futuro:** *Educação ao Longo da Vida*. Brasília: MEC, 2009. Disponível em:
<http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012183.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. **DECRETO Nº 7.690, DE 2 DE MARÇO DE 2012.** Disponível em:
<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-normaatuizada-pe.html>. Acesso: 29 mar. 2020.

_____. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério:** Manual De Orientação. Brasília: MEC, 2004. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/mo.pdf>. Acesso: 19 jun. 2020.

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003)**. Brasília: MEC, 1993. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001523.pdf>. Acesso: 19 jun. 2020.

_____. **MENSAGEM A O CONGRESSO NACIONAL**: 2021. Brasília: Presidência da República, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/mensagempresidencial/2021/mensagem-do-presidente-ao-congresso-nacional-2021.pdf/view>. Acesso: 22 mai. 2021.

CAIXA. Auxílio Emergencial. 2020. Disponível em: <https://www.caixa.gov.br/auxilio/PAGINAS/DEFAULT2.ASPX>. Acesso em: 13 fev. 2021.

CAMPINAS. **Decreto nº 5.750 de 09 de julho de 1979**. Permite o uso de imóvel de propriedade municipal pela Sociedade Amigos da Vila Formosa e Adjacências. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1979. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/103084>. Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Decreto nº 6.161 de 15 de agosto de 1.980**. Dispõe sobre a instituição dos Centros Municipais de Ensino Supletivo de 1º grau, a instalação progressiva, a partir de 1981, dos respectivos cursos e dá outras providências. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1980. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/117443>. Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Decreto nº 5.717 de 07 de junho de 1979**. Permite o uso de imóvel de propriedade municipal pela Sociedade Amigos do Bairro Jardim Maria Rosa. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1979. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/119593>. Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Lei nº 5.196 de 22 de dezembro de 1981**. Autoriza doação de imóvel municipal à Sociedade Amiga do Jardim Proença e bairros adjacentes e dá outras providências. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1981. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/121380>. Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Decreto nº 3.672 de 24 de agosto de 1970**. Constitui a Comissão Municipal do "MOBRAL" de Campinas. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1970. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/98806>. Acesso: 17 de mai. 2020.

_____. **Decreto nº 8.801 de 15 de maio de 1986**. Constitui a Comissão Municipal para gerenciamento dos convênios entre o município e o Ministério da Educação - MEC e entre o município e a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1986. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/117445>. Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Lei Nº 5.698 de 07 de julho de 1986.** Autoriza o Poder Executivo a firmar convênio com a Fundação Nacional Para Educação De Jovens E Adultos - EDUCAR, para o desenvolvimento dos programas de educação de jovens e adultos. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1986. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/117446>. Acesso: 17 de mai. 2020.

_____. **Decreto nº 8.840 de 20 de junho de 1986.** Regulamenta as atribuições da Comissão Municipal Para Gerenciamento Dos Convênios Entre O Município E O Ministério De Educação - MEC e entre o município e a Fundação Nacional Para Educação De Jovens E Adultos – EDUCAR. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1986. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaroriginal/id/104595>. Acesso: 17 de mai. 2020.

_____. **Lei nº 5.830, de 16 de setembro de 1987.** Autoriza o Poder Executivo a Instituir a “FUNDAÇÃO MUNICIPAL PARA EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA - FUMEC” e dá outras providências. IN: Biblioteca Jurídica de Campinas. 1987. Disponível em: <https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br/index/visualizaratualizada/id/86725> Acesso: 17 mai. 2020.

_____. **Premissa e Princípios Norteadores do Plano Diretor Estratégico.** Campinas, SP, 2016. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/desenvolvimento-economico/cidades.pdf>. Acesso: 24 maio 2020.

_____. **O Plano Municipal de Educação:** Caderno de Orientações. Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso: 27 mai .2020.

_____. **Lei 12.987 de 28 de junho de 2007.** Dispõe sobre o plano de cargos, carreiras e vencimentos do magistério público municipal de Campinas e dá outras providências. Disponível em: <http://leismunicipa.is/hgaoc>. Acesso em 20 fev. de 2021

_____. **Lei nº 15.029, de 24 de junho de 2015.** Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do Artigo 6º da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, Estado de São Paulo. 2015. Disponível em: http://compromissocampinas.org.br/wpcontent/uploads/2015/07/Plano-Municipal-de-Educacao-de-Campinas-Lei-n-15.029-24_06_2015.pdf. Acesso: 27 mai. 2020.

_____. **Plano Diretor Estratégico:** Caderno de Subsídios. Disponível em: <https://planodiretor.campinas.sp.gov.br/timeline/timeline/41_nova-versao_caderno_subsidi-os_janeiro_17/Caderno_com_anexos.pdf>. Acesso: 2 dez. 2019.

CAMPINAS. In: Wikipédia: a enciclopédia livre. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Campinas#cite_note-Prefeitura_Geral-23>. Acesso em: 24 abr. 2020.

CAMPINAS. Estrutura da Administração Direta Municipal de Campinas Lei Nº 10.248 de 15 de Setembro de 1999 - Com as alterações. Campinas, Estado de São Paulo. 2018.

Disponível em: <<https://www.campinas.sp.gov.br/sa/impressos/adm/FO924E.pdf>>. Acesso em: 26 mai. 2020.

CAMPINAS. P3A Análise e Diagnóstico Técnico. In: Prefeitura de Campinas. 2013. Disponível em: <http://www.campinas.sp.gov.br/arquivos/seplama/p3a_r04_consolidado.pdf>. Acesso em 5 jul. 2020.

CAMPINAS, SP. Junho de 2021. **Google Maps. Google.** Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/@-22.952824,-47.0728548,20248m/data=!3m1!1e3>>. Acesso em 05 de jul. de 2020.

CAMPOS, G. Paulo Freire: o homem e o método-um ensaio. IN: **EM ABERTO**. v. 26, n. 90 (2013). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/259>. Acesso: 26 abr. 2020.

CAPPELLANO, Luiz Carlos. **Breve História da Educação em Campinas**. 2014. Disponível em: <https://compromissocampinas.org.br/wp-content/uploads/2014/08/Breve-Historia-da-Educacao-em-Campinas-Luiz-Carlos-Cappellano.pdf>. Acesso: 20 abr. 2020.

CARVALHO, M. **Primeiras Letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares**. São Paulo: Ática. 2010.

CLARK, Jorge Uilson. **A história das instituições escolares em Campinas no período de 1800-1900**. 2002. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada6/trabalhos/925/925.pdf. Acesso: 20 abr. 2020.

CONAE, **Conferência Nacional de Educação**. Brasília. MEC. 2008. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/portaria%20republicada.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

CONHEÇA sua Macrorregião. In: Prefeitura de Campinas. 2020. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/macroregiao/>>. Acesso em 25 mai. 2020.

COSTA, Pablo Diego e Souza dos Reis. **Os espaços ferroviários de Campinas: (re) leituras contemporâneas**. 2010. 120 p. Dissertação (Mestrado em Urbanismo) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2010.

COSTA, Otaviana Maroja Jales. **Estudo sobre o nível intelectual do aluno no MOBIL da cidade de Campinas, SP**. 1987. 144f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/253286>>. Acesso: 17 mai. 2020.

CRISCUOLO, C. (Ed.). **Atlas escolar da Região Metropolitana de Campinas**. 2. ed. Brasília, DF: Embrapa, 2016.

CUNHA, José Marcos Pinto da; JAKOB, Alberto Augusto Eichman. **Segregação socioespacial e inserção no mercado de trabalho na Região Metropolitana de**

Campinas. Rev. bras. estud. popul., São Paulo, v. 27, n. 1, p. 115-139, June 2010. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-30982010000100008&lng=en&nrm=iso>. access on 21 Nov. 2020. <https://doi.org/10.1590/S0102-30982010000100008>.

DADOS. In: Mapeamento das metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024 na região dos cerrados do centro-norte do Brasil: um estudo quantitativo e qualitativo. 2020. Disponível em: <<https://sites.google.com/view/cerradoscentro-nortebrasil/dados>>. Acesso em 12 jun. 2020.

DOMBOSCO, Cristiane Teresa. **A trajetória da educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Campinas/SP: o caso do projeto EJA Profissões**. 2013. 265 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250921>>. Acesso: 22 ago. 2018.

DONADON, Daniela Gobbo. **Afetividade e subjetividade: a construção de sentidos na educação de jovens e adultos**. 2020. 1 recurso online (268 p.) Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/343512>. Acesso: 21 jan. 2021

DUARTE, R. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 115, 2002.

FÁVERO, O. Paulo Freire: primeiros tempos. IN: **EM ABERTO**. v. 26, n. 90 (2013). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/259>. Acesso: 26 abr. 2020.

FABRINI, Luiz Guilherme (org.). **Campinas - 240 anos de história**. Campinas: Gráfica Psaf, 2014. Pesquisa e textos: Marcos Aurélio Capitão, Nilson Ribeiro, Wilson Lima, Tradução: Ana Gilli. Disponível em: <https://240anos.campinas.sp.gov.br/livro-campinas-240anos>. Acesso: 24 abr. 2020.

FREIRE, Paulo. **Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/10/Pedagogia-do-Oprimido-Paulo-Freire.pdf>. Acesso: 17 maio 2020.

_____. **Ação cultural para a prática da liberdade e outros escritos**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUMEC, 2021. In: FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária. Disponível em: <<https://www.fumec.sp.gov.br/>>. Acesso em 21 de maio de 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GADOTTI, M. **A Educação de Adultos como Direito Humano**. Revista EJA em Debate. Vol. 2, n. 2. Florianópolis: IFSC, 2013.

GALVÃO, A. M. de O; SOARES, L. J. G. História da Alfabetização de Adultos no Brasil. IN: ALBUQUERQUE, E. B. C. de; LEAL, T. F (org). **Alfabetização de Jovens e Adultos: em uma perspectiva do letramento**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GANZELI, Pedro. **Estruturas participativas na cidade de Campinas**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 1993. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253742>. Acesso: 20 abr. 2020.

_____. Pedro. **O processo de construção da Gestão Escolar no município de Campinas**: 1983/1996. 2000. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2000.

_____. **O Processo de Construção da Gestão Escolar no Município de Campinas**: 1983/1996. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. 2000. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252713> Acesso: 20 abr. 2020.

GAZOLI, Daniela Gobbo Donadon. **Afetividade e condições de ensino na educação de jovens e adultos**. 2013. 309 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/250839>>. Acesso: 23 ago. 2018.

GOOGLE. Google Forms: About, 2021. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GUEDES, Edinalda. **Avaliação de uma experiência diferenciada de educação de jovens e adultos**. 2008. 215 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

GUERRA, M. **Sobre as 40 horas de Angicos**. IN: EM ABERTO. v. 26, n. 90 (2013). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/issue/view/259>. Acesso: 26 abr. 2020.

HADDAD, S, A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB. IN: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB INTERPRETADA: diversos olhares que se entrecruzam**. São Paulo: Cortez. 1997.

_____. A educação de pessoas jovens e adultos e a nova LDB: um olhar passado dez anos. IN: BRZEZINSKI, Iria (org). **LDB Dez Anos Depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2008.

HADDAD, S. DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. IN: Scielo Mai/Jun/Jul/Ago Nº 14, p 108-194. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso: 26 abr. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**, 2019. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em 11 nov. 2020.

IRELAND, T. **Sessenta anos de CONFINTEAs: uma retrospectiva**. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 25 mar. 2020.

JEFFREY, D. C. ; THOMAZ, W. A. **A educação de jovens e adultos: uma análise do diagnóstico da qualidade de ensino**. 2014. Disponível em: https://anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT6/GT6_Comunicacao/DeboraCristinaJeffrey_GT6_integral.pdf. Acesso: 01 fev. 2021

KNOLL, J. **A história das Conferências Internacionais da UNESCO sobre a Educação de Adultos - de Elsinore (1949) a Hamburgo (1997): a política internacional de educação de adultos através das pessoas e dos programas**. IN: IRELAND, T. D;

SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 mar. 2020.

LEITE, S. F. **O direito à educação básica para jovens e adultos na modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal**. Curitiba: CRV. 2013.

LEMONS, Riza Amaral. **Os Círculos de Alfabetização e Cultura (CAC's) de Juiz de Fora/MG (2011 - 2019): contexto histórico e institucional, as políticas de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) e a ressignificação político-pedagógica fundamentada no pensamento de Paulo Freire**. 2020. 1 recurso online (98 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: http://www.repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/343680/1/Lemos_RizaAmaral_M.pdf. Acesso em 27 fev. 2021.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Fernando da Silva. **Maçonaria e Educação: contribuições para o ideário republicano (1889-1930)**. 2013. 307 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Humanidades Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: https://www.academia.edu/8276652/MA%C3%87ONARIA_E_EDUCA%C3%87%C3%83

O. CONTRIBUI%C3%87%C3%95ES PARA O IDE%C3%81RIO REPUBLICANO_18 89-1930_. TESE DE DOUTORADO - EDUCA%C3%87%C3%83O - UERJ_2013. Acesso: 21 abr. 2020.

MAFRA, Andressa Luiza de Souza. **O direito à educação para os sujeitos da Modalidade EJA no município de Campinas-SP: análise dos programas educacionais da FUMEC no período de 2013 a 2016**. Campinas, 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/330898>. Acesso em: 19 abr. 2020.

MAFRA, A. L. de S. **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Fernando Azevedo...[et al]- Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MARTINS, Analice de Barros; COSTA, Cíntia da Silva; LEITE, Sandra Fernandes. Desafios da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Destaque**. Juiz de Fora, v.01, n.01, abr. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/9983925-Revista-educacao-em-destaque-colegio-militar-de-juiz-de-fora.html>. Acesso em 29 mar. 2020.

MORAES, C.S.V. “**O ideário republicano e a educação: O Colégio Culto à Ciência de Campinas (1860-1892)**”. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP/FE, 1981. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=000112&pid=S0101-3262200000020000500016&lng=en. Acesso: 21 abr. 2020.

NOROESTE. In: Prefeitura de Campinas. 2020. Disponível em: <<http://www.campinas.sp.gov.br/governo/servicos-publicos/regioes/noroeste/index.php>>. Acesso em 22 de maio de 2020.

OLIVEIRA, N. C de. BORGES, F. A. F.. BORTOLOSSI, C. M. B. MARQUES, D. D. A. COSTA, C. **Marquês de Pombal e a expulsão dos jesuítas: uma leitura do iluminismo português no século XVIII**. 2004. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/4/artigo_simposio_4_805_nat_oliveir@hotmail.com.pdf. Acesso: 24 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Ciclos de vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto**. Educação e Pesquisa, Brasil, v. 30, n. 2, p. 211-229, aug 2004.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, Concepções e Sentidos**. Tese (doutorado). Faculdade de Educação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005. Disponível em: http://www.bdt.dndc.uff.br/tde_arquivos/2/TDE-2006-08-11T111132Z-303/Publico/UFF-Educacao-Tese-JanePaiva.pdf. Acesso: 26 abr. 2020.

_____, Jane. **Os sentidos dos direitos à educação para jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP e Alii/FAPERJ, 2009.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos: Contribuição à História da Educação Brasileira**. São Paulo: Edições Loyola. 1963.

PLATAFORMA ANDORINHA. 2020. Prefeitura de Campinas. Disponível em: <<https://plataforma-andorinhas.campinas.sp.gov.br/router.php>>. Acesso em 11 de jul. 2020.

PROJETO PEDAGÓGICO. **Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerie**. 2019.

ROMANELLI, Otaíza de O. **História da Educação no Brasil: (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTOS, Antonio da Costa. **Campinas, das origens ao futuro: compra e venda de terra e água e um tombamento na primeira sesmária da Freguesia de Nossa Senhora da Conceição das Campinas do Mato Grosso de Jundiaí (1732 - 1992)**. Campinas-SP: Editora da Unicamp, 2002. 400 p.

SANTOS, Nelton Miranda Lima dos. **"Humano, demasiado humano" - o Espaço Concórdia no Campo Grande: sujeitos livres, ensinantes e aprendentes na educação dos sujeitos da modalidade EJA: adolescentes, jovens, adultos e idosos**. 2020. 1 recurso online (159 p.) Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SCHUELER, Paulo. O que é uma pandemia. **Fundação Oswaldo Cruz**, 2020. Disponível em: <https://www.bio.fiocruz.br/index.php/br/noticias/1763-o-que-e-uma-pandemia>. Acesso em: 21 fev. 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez. 2002. Disponível em: <https://www.scribd.com/document/61550904/Metodologia>. Acesso: 15 dez. 2020.

SILVA, Soraya Sousa Gomes Teles da. **Escola e Família no Enfrentamento à Violência: Psicologia no Ensino Fundamental**. 2017. 146p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas-SP. Disponível em: <http://tede.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br:8080/jspui/handle/tede/999>. Acesso: 20 fev. 2021.

SME. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO-CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação**. 2013. Disponível em: http://campinas.sp.gov.br/arquivos/educacao/03_diretrizes_anos_finais_eja.pdf. Acesso: 26 mai. 2020.

SOARES, L. J. G. O Contexto em que surgem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. IN: BRASIL, **Parecer 11/2000: Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA**. Brasília. MEC. 2000.

SUCUPIRA, N. O Ato Institucional de 1834 e a descentralização da educação IN: FÁVERO, O (org). **A Educação nas Constituintes Brasileiras- 1823-1988**. 2ªed. Campinas: Autores Associados, 2001.

UNESCO. 2ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1960. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. 3ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1972. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. 4ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1985. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

_____. 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. 1997. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 27 mar. 2020.

_____. 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos. 2009. IN: IRELAND, T. D; SPEZIA, C. **Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA**. Brasília: UNESCO. 2014. Disponível em:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002305/230540POR.pdf>. Acesso: 26 abr. 2020.

VILLELA, Américo Baptista. **O instituto profissional masculino Bento Quirino: uma visão social ideológica, maçônica, industrial e republicana**. 2011. 132 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/251556>>. Acesso: 22 abr. 2020.

WEREBE, M. J. G. **30 anos depois- Grandes e Misérias do Ensino no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1994.

YIN, Robert K.. **Estudo de caso: planejamento e método**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005. 212 p. Tradução: Daniel Grassi.

ANEXOS

ANEXO 1: QUESTIONÁRIO VISUALIZADO PELOS PARTICIPANTE NO GOOGLE FORMS

EJA EMEF Padre Leão Vallerie

Você está participando da pesquisa EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA CIDADE DE CAMPINAS: UM ESTUDO DE CASO SOBRE OS EGRESSOS CONCLUINTE DA EMEF PADRE LEÃO VALLERIE conduzido pela pesquisadora Luciana Vendramel de Oliveira.

***Obrigatório**

1. Endereço de e-mail *

Informações sobre este questionários

Este questionário tem o intuito de conhecer os alunos que concluíram o Ensino Fundamental na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie.

Sua participação é muito importante para que possamos entender a importância que a passagem pela EJA teve em sua vida.

Ainda que o questionário seja nominal, as informações contendo identificação não serão publicizadas e as respostas serão utilizadas anonimizando todas as informações sensíveis. Para que você se sinta seguro para responder este questionário é importante que você leia o **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Título da pesquisa:

Educação de Jovens e Adultos na cidade de Campinas: um estudo de caso sobre os egressos concluintes da EMEF Padre Leão Vallerie

Nome do(s) responsável(is):

Pesquisadora: Luciana Vendramel de Oliveira

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Fernandes Leite

Número do CAAE: 20634919.0.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

O objeto do estudo é o conhecimento do perfil da situação de egressos da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, verificando se o ensino oferecido nos anos finais do Ensino Fundamental teve influência sobre a continuidade ou não de seus estudos.

Procedimentos:

A pesquisa será realizada com os egressos da Modalidade EJA da Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Leão Vallerie, da Secretaria de Educação de Campinas/SP, para isso será realizada uma entrevista semiestruturada para uma amostra destes egressos que concluíram o 4º termo do Ensino Fundamental II – Modalidade EJA no período de 2017 a 2019.

Para entender os impactos do ensino oferecido, é importante as entrevistas forneçam informações como: a descrição do atendimento oferecido pela escola, quais os fatores positivos e negativos do projeto educacional, quais as expectativas para o futuro, a continuidade dos estudos, o ingresso ou retorno para o mercado de trabalho.

A princípio houve a intenção de se realizar as entrevistas pessoalmente, podendo ser o ponto de encontro a escola citada, porém com a crise do Covid19, considerando todos os riscos da pandemia, as entrevistas serão feitas prioritariamente por meios eletrônicos, como ligações, mensagens de texto, e-mail, teleconferências e outras formas que não exijam contato físico entre entrevistador e entrevistado.

Os dados de nome, endereço, telefone e e-mail serão utilizados exclusivamente para fazer os convites de pesquisa, sendo descartados em seguida. A pesquisa traça a situação do egresso de maneira a não personalizar ou identificar a pessoa. Os questionários serão arquivados sob responsabilidade da pesquisadora principal por um período de 5 (cinco) anos a partir da data de coleta, por meio eletrônico como e-mail pessoal da pesquisadora e computador pessoal. Após esse prazo, esses questionários serão destruídos.

Desconfortos e riscos:

Não há desconfortos ou riscos previsíveis para os participantes da pesquisa.

Benefícios:

Não há previsão de benefícios diretos aos participantes.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento, antes, durante ou até o término da pesquisa, os participantes poderão entrar em

contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa.

Sigilo e privacidade:

Você tem a garantia de que sua identidade será mantida em sigilo e nenhuma informação identificada será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com os pesquisadores

Pesquisadora: Luciana Vendramel de Oliveira

Endereço: Rua Dr. Antônio Pires Barbosa, n. 116, ap. 21, bl A1, Jardim Capivari, Campinas/SP CEP: 13050-814

Telefone: (19) 992594435 E-mail: vendramel@yahoo.com.br

Departamento: Faculdade de Educação da Unicamp – Mestrado Profissional em Educação Escolar

Endereço: Av. Bertrand Russell, 801, Cidade Universitária "Zeferino Vaz", Campinas - SP – Brasil, CEP 13083-865

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS) da UNICAMP das 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865,

Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br.

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar.

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter cumprido as exigências da resolução 510/2016 CNS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

2. Li o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim

3. Nome completo *

I - DADOS SOCIODEMOGRÁFICOS

4. Idade: *

5. Com qual gênero você se identifica: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Feminino

☐ Masculino

☐ Prefiro não dizer

☐ Outro: _____

6. Raça ou cor: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Amarela

☐ Branca

☐ Indígena

☐ Parda

☐ Preta

☐ Sem declaração

☐ Outro: _____

7. Situação conjugal: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Casado(a)

☐ Solteiro(a)

☐ Separado(a)/Desquitado(a)/Divorciado(a)

☐ Viúvo(a)

☐ União Estável

☐ União Consensual (amigado)

☐ Outro: _____

8. Local de nascimento (município e estado): *

9. Em qual bairro você reside na cidade de Campinas: *

10. A casa onde você mora é: *

Marcar apenas uma oval.

☐ Própria

☐ Financiada

☐ Alugada

☐ Cédida

☐ Outro: _____

11. Número filhos *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Um(a)
☐ Dois(duas)
☐ Três
☐ Quatro ou Mais
☐ Não tenho filhos
☐ Outro: _____

12. Quantas pessoas moram com você? (incluindo esposo (a), filhos, irmãos, parentes e amigos) *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Moro sozinho
☐ Duas a quatro pessoas
☐ Cinco a sete pessoas
☐ Oito a dez pessoas
☐ Mais de dez pessoas
☐ Outro: _____

II - DADOS SOCIOECONÔMICOS

13. Com qual idade você começou a trabalhar? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Antes dos 14 anos
☐ Entre 14 e 16 anos
☐ Entre 17 e 18 anos
☐ Após os 18 anos
☐ sempre trabalhei em casa/ sem remuneração
☐ Nunca trabalhei

14. Você trabalhou ou teve alguma atividade enquanto frequentou a escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não, nunca trabalhei
☐ Não, não trabalhei enquanto estudava
☐ Trabalhava em casa/ Sem remuneração
☐ Sim, trabalhava fora enquanto estudava
☐ Outro: _____

15. Se sim, como você avalia ter trabalhado durante seus estudos: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não, não trabalhei enquanto estudava
☐ Atrapalhou muito os meus estudos
☐ Atrapalhou um pouco meus estudos
☐ Não atrapalhou os meus estudos
☐ Outro: _____

16. Você está trabalhando com remuneração atualmente? *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Trabalho em casa/ sem remuneração
☐ Se sua resposta foi "NÃO", indique em "Outros" há quanto tempo está sem trabalho remunerado:
 Outro: ☐ _____

17. No caso de você estar desempregado, a que você atribui esse desemprego:

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Na sua região há poucas oportunidades de emprego
☐ Os testes de admissão estão muito difíceis
☐ Os empregadores exigem uma experiência profissional que você não possui
☐ A pandemia dificulta encontrar emprego
☐ Você não tem procurado um emprego
☐ Você não precisa de emprego
☐ Trabalho em casa/ sem remuneração
☐ Limitações de saúde que atrapalham encontrar um emprego
☐ Estou trabalhando atualmente ou Estou em trabalho provisório

Outro: ☐ _____

18. Se você está empregado, qual é sua renda mensal atualmente: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma renda
☐ Menos que 1 salário mínimo (menos que R\$ 1.045,00)
☐ De 1 a 3 salários mínimos (de R\$ 1.045,00 até R\$ 3.135,00)
☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,00 até R\$ 6.270,00)
☐ De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 até R\$ 9.405,00)
☐ mais de 9 salários mínimos (mais de 9.405,00)
☐ Outro: _____

19. Em que você trabalha atualmente: *

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Na agricultura, no campo, na fazenda ou na pesca
☐ Na indústria
☐ Na construção civil
☐ No comércio, transporte, educação, saúde, hotelaria ou outros serviços
☐ Faço trabalho doméstico em casa de outras pessoas (cozinheiro (a), empregado (a) doméstica (o), jardineiro (a), cuidador (a) de idosos ou crianças.
☐ Trabalho fora de casa em atividades informais (pintor, eletricitista, encanador (a))
☐ Trabalho informalmente (costura, aulas particulares, cozinha)
☐ Trabalha em casa/ sem remuneração
☐ Funcionário Público
☐ Não trabalho

Outro: ☐ _____

20. Qual sua profissão?

21. Quantas horas semanais você trabalha? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não estou trabalhando atualmente
- ☐ Sem jornada fixa, até 10 horas semanais
- ☐ De 11 a 20 horas semanais
- ☐ De 21 a 30 horas semanais
- ☐ De 31 a 40 horas semanais
- ☐ Mais de 40 horas semanais
- ☐ Outro: _____

22. Somando a sua renda com a renda das pessoas que moram com você, quanto é, aproximadamente, a renda mensal da sua família: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Nenhuma renda
- ☐ Menos de um salário mínimo
- ☐ Até 1 salário mínimo (até R\$ 1.045,00)
- ☐ De 1 a 3 salários mínimos (de 1.045,00 até R\$ 3.135,00)
- ☐ De 3 a 6 salários mínimos (de R\$ 3.135,00 até R\$ 6.270,00)
- ☐ De 6 a 9 salários mínimos (de R\$ 6.270,00 até R\$ 9.405,00)
- ☐ Mais de 9 salários mínimos (mais de 9.405,00)
- ☐ Outro: _____

III - ESCOLARIZAÇÃO

23. Nível de instrução da sua mãe/responsável: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não alfabetizada
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Outro: _____

24. Nível de instrução do seu pai/responsável: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Não alfabetizada
- ☐ Ensino Fundamental incompleto
- ☐ Ensino Fundamental completo
- ☐ Ensino Médio incompleto
- ☐ Ensino Médio completo
- ☐ Ensino Superior incompleto
- ☐ Ensino Superior completo
- ☐ Outro: _____

25. Em que tipo de escola você estudou a maior parte do tempo antes de ingressar na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie? *
- (É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Escola Pública Municipal
- ☐ Escola Pública Estadual
- ☐ Escola Particular
- ☐ FUMEC

Outro: ☐ _____

26. Você já reprovou alguma vez? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim, uma vez
- ☐ Sim, duas vezes
- ☐ Sim, três vezes ou mais
- ☐ Não, nunca
- ☐ Outro: _____

27. Se você não frequentou ou abandonou a escola regular, indique os motivos abaixo que influenciaram nesse fato: *
- (É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Inexistência de vaga em escola pública
- ☐ Ausência de escola perto de casa
- ☐ Falta de interesse em estudar
- ☐ Trabalho
- ☐ Casamento/ Filhos (as)
- ☐ Falta de apoio familiar
- ☐ Problemas de saúde ou acidente comigo ou familiares
- ☐ Discriminação de raça, sexo/gênero, cor, idade ou econômico

Outro: ☐ _____

28. Quantos anos de idade você tinha quando deixou de frequentar a escola regular? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Menos de 10 anos
- ☐ Entre 10 e 14 anos
- ☐ Entre 15 e 18 anos
- ☐ Entre 19 e 24 anos
- ☐ 25 anos ou mais
- ☐ Nunca frequentei
- ☐ Outro: _____

29. Com relação ao Ensino Médio: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Ainda estou frequentando o Ensino Médio
- ☐ Já concluí o Ensino Médio
- ☐ Ainda não iniciei o Ensino Médio
- ☐ Iniciei o ensino Médio, mas deixei de frequentar
- ☐ Outro: _____

30. Caso tenha deixado de frequentar o Ensino Médio indique os motivos:

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Trabalho/Falta de tempo
- ☐ Problemas de saúde ou acidentes comigo ou familiares
- ☐ Mudança de Estado, Município ou Bairro
- ☐ Motivos pessoais: casamento, filhos(as), finanças, dificuldades familiares, entre
- ☐ Não tinha interesse
- ☐ Senti-me discriminado(a)/ Sofri agressão (física ou verbal)
- ☐ As matéria no Ensino Médio eram muito difíceis
- ☐ Tive dificuldades com o transporte até a escola
- ☐ O isolamento social causado pela pandemia COVID-19 atrapalhou meus estudos
- ☐ Nunca frequentei o Ensino Médio
- ☐ Ainda estou frequentando o Ensino Médio
- ☐ Já concluí o Ensino Médio

Outro: ☐ _____

IV – EMEF Padre Leão Vallerie

31. Em que ano você se matriculou na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2015
- ☐ 2016
- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ Outro: _____

32. Ano em que concluiu o Ensino Fundamental na EMEF Padre Leão Vallerie? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ 2017
- ☐ 2018
- ☐ 2019
- ☐ Outro: _____

33. Por qual motivo escolheu a EMEF Padre Leão Vallerie para cursar a modalidade EJA? *

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Por ser perto da minha residência
- ☐ Por ser única escola da região que oferece EJA
- ☐ Pela qualidade da escola
- ☐ Porque amigos/parentes indicaram
- ☐ Porque meus filhos estudam lá

Outro: ☐ _____

34. Qual era seu principal objetivo quando ingressou na EJA da EMEF Padre Leão Vallerie? *

35. Esse objetivo foi alcançado? *

36. Como era a sua relação com sua turma durante o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu me sentia bem com eles
☐ Eles me respeitavam
☐ Não sei/não quero responder
☐ Eles me aborreciam
☐ Eles me desrespeitavam
☐ Outro: _____

37. Como era a sua relação com seus professores? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu me sentia bem com eles
☐ Eles me respeitavam
☐ Não sei/não quero responder
☐ Eles me aborreciam
☐ Eles me desrespeitavam
☐ Outro: _____

38. Como era a sua relação com os funcionários da escola? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Eu me sentia bem com eles
☐ Eles me respeitavam
☐ Não sei/não quero responder
☐ Eles me aborreciam
☐ Eles me desrespeitavam
☐ Outro: _____

39. Você acredita que seus professores eram bem preparados? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Todos eles eram bem preparados
☐ A maioria deles era bem preparada
☐ Alguns deles eram bem preparados
☐ A minoria era bem preparada
☐ Os professores não eram bem preparados
☐ Outro: _____

40. As matérias que os professores passavam eram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito difíceis
☐ Um pouco difíceis
☐ Neutro
☐ Fácil
☐ Muito fácil
☐ Outro: _____

41. As provas e avaliações que os professores passavam eram: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito difíceis
☐ Um pouco difíceis
☐ Neutro
☐ Fácil
☐ Muito fácil
☐ Outro: _____

42. Como você avalia o ensino da EMEF Padre Leão Vallerie no geral: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Muito bom
☐ Bom
☐ Neutro
☐ Ruim
☐ Péssimo
☐ Outro: _____

43. Você acredita que sua experiência na EMEF Padre Leão Vallerie te incentivou a continuar os estudos: *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Neutro
☐ Não
☐ Outro: _____

44. Explique o motivo da sua resposta anterior:

45. Considerando o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie, de que você mais gostou ou sente falta? *

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Dos colegas
☐ Dos professores
☐ Dos funcionários
☐ Da alimentação
☐ Do ensino
☐ Dos eventos/estudos do meio
☐ De poder sair de casa e encontrar outras pessoas

Outro: ☐ _____

46. Durante o tempo em que você estudou na EJA da EMEF padre Leão Vallerie, o que você menos gostou ou não sente falta? *

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Dos colegas
☐ Dos professores
☐ Dos funcionários
☐ Da alimentação
☐ Do ensino
☐ Dos eventos/estudos do meio
☐ De poder sair de casa e encontrar outras pessoas

Outro: ☐ _____

47. Qual foi sua maior dificuldade para cursar a EJA da EMEF Padre Leão Vallerie? *

(É possível marcar mais que uma opção)

Marque todas que se aplicam.

- ☐ Conciliar trabalho e estudo
☐ Falta de tempo
☐ Cuidar da família/casa e estudar
☐ Dificuldades financeiras
☐ Falta de transporte
☐ Problemas de saúde
☐ As matérias eram muito difíceis
☐ Não tive dificuldades

Outro: ☐ _____

48. Você pretende fazer ensino superior, curso técnico ou algum outro curso de qualificação profissional? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Talvez
☐ Outro: _____

49. Qual cursos superior você gostaria de cursar?

50. Você teria alguma sugestão para que a EJA da EMEF Padre Leão Vallerie melhore seu atendimento? *

51. Por que a Educação é importante para você? *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

ANEXO 2:

Escolas vinculadas ao NAED Noroeste

25/05/2020

CONSULTA - ESCOLAS

Bem Vindo	Bom dia! Segunda-feira, 25 de maio de 2020 - 01:04:26	
-----------	---	---

Total de escolas localizadas: 43

Consulta realizada: *Escola(s) pertencente(s) à região "NAED NOROESTE".*

EDUCAÇÃO INFANTIL

CENTRO DE EDUCAÇÃO INFANTIL - NAVE MÃE / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
ED881 - CEI NAVE MÃE CONCEIÇÃO ANITA MENDES FERREIRO GIRONDO	R JAIR ANDRADE E SILVA 68 - JARDIM IBIRAPUERA	Mais detalhes
ED882 - CEI NAVE MÃE RUBEM ALVES	AV PAULO PROVENZA SOBRINHO 75 - JARDIM CAMPOS ELÍSEOS	Mais detalhes
ED888 - CEI NAVE MÃE DOM EDWARD ROBINSON DE BARROS CAVALCANTI	R DOUTOR DANTE ERBOLATO 1631 - CIDADE SATÉLITE ÍRIS	Mais detalhes
ED883 - CEI NAVE MÃE PROFª ELENICE APARECIDA DE MORAES FERRARI	RUA LEONEL FERREIRA GOMES S/N - JARDIM BASSOLI	Mais detalhes
ED885 - CEI NAVE MÃE JOSÉ BONIFÁCIO COUTINHO NOGUEIRA	RUA FRANCISCO DELPHINO S/N - RESIDENCIAL COSMOS	Mais detalhes
ED884 - CEI NAVE MÃE PROF PAULO REGIUS NEVES FREIRE	AV UM S/N - CIDADE SATELITE IRIS II	Mais detalhes
ED887 - CEI NAVE MÃE VANDIR JUSTINO DA COSTA DIAS	R JOÃO FERREIRA DIAS S/N - LOTEAMENTO RESIDENCIAL NOVO MUNDO	Mais detalhes
ED886 - CEI NAVE MÃE PROF ZEFERINO VAZ	RUA DIRCE DE OLIVEIRA SANTOS S/N - JD. ALTO BELÉM	Mais detalhes
CENTROS DE EDUCAÇÃO INFANTIL / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
ED377 - CEI AMELIO ROSSIN	R GERTRUDES MORO ROSSIN 180 - JARDIM ROSSIN	Mais detalhes
ED376 - CEI AURORA SANTORO	R SILVIO BACHETTI 73 - JD IPAUSSURAMA	Mais detalhes
ED379 - CEI PRES CASTELO BRANCO	R SILVA ALVARENGA 50 - VL CASTELO BRANCO	Mais detalhes
ED392 - CEI CHAPEUZINHO VERMELHO	R EUDES BATISTA RIBEIRO 527 - JD SANTA ROSA	Mais detalhes
ED388 - CEI CLÁUDIA MARIA LUZ XAVIER	R FARES ABIB 197 - CONJUNTO RESIDENCIAL PARQUE SÃO BENTO	Mais detalhes
ED378 - CEI DR CLAUDIO DE SOUZA NOVAES	R PROF ELIZABETH SERAFIM DE OLIVEIRA LEITE 35 - JD FLORENCE I	Mais detalhes
ED396 - CEI PROFª ELSE FEIJÓ GOMES	RUA RUA BENEDITO GONSALVES 173 - PARQUE RES CAMPINA GRANDE	Mais detalhes
ED398 - CEI GASPARZINHO	R LASAR SEGAL 290 - JD FLORENCE I	Mais detalhes
ED390 - CEI PROFª HERMÍNIA RICCI	R PAPAGAIO 60 - VL PE MANOEL DA NOBREGA	Mais detalhes
ED387 - CEI IDALINA CALDEIRA SOUZA PEREIRA	R PROF PROFESSOR HORTA LISBOA 205 - CONJUNTO HABITACIONAL PARQUE DA FLORESTA	Mais detalhes
ED325 - CEI JARDIM AMAPAT	RUA JOSE RAMOS CATARINO 123 - PARQUE TROPICAL	Mais detalhes
ED326 - CEI JARDIM ENCANTADO	R RUY PUPO CAMPOS FERREIRA 290 - JARDIM CAMPOS ELÍSEOS	Mais detalhes
ED389 - CEI DEP JOÃO HERRMANN NETO	R HUMBERTO FORMICOLA 288 - CONJ HAB PQ ITAJAÍ	Mais detalhes
ED394 - CEI JOAO VIALTA	R JOSÉ CORRÊA PEDROSO JÚNIOR 300 - JARDIM METONÓPOLIS	Mais detalhes
ED380 - CEI LEA STRACHMAN DUCHOVNI	R MANOEL ISIDORO REIS 774 - JD SANTA ROSA	Mais detalhes
ED381 - CEI MARIA AMELIA RAMOS MASSUCCI	RUA DR NELSON D'OTTAVIANO S/Nº - PARQUE VALENÇA I	Mais detalhes
ED307 - CEI MARIA BATRUM CURY	AV BRASÍLIA 519 - VILA PERSEU LEITE DE BARROS	Mais detalhes
ED382 - CEI MARIA DE LOURDES DORIA PASSOS	R DOMINGOS ANDREOTTI 10 - JD MARACANA	Mais detalhes
ED383 - CEI MARILIA MARTORANO AMARAL	RUA PAPAGAIO 60 - VILA PADRE MANOEL DE NOBREGA	Mais detalhes
ED309 - CEI MATILDE AZEVEDO EGÍDIO SETUBAL	R DOM OSCAR ROMERO 115 - JD NOVO CAMPOS ELÍSEOS	Mais detalhes
ED312 - CEI ORLANDO FERREIRA DA COSTA	RUA SÃO BENEDITO 56 - JARDIM SANTA LÚCIA II	Mais detalhes
ED384 - CEI PROF OTAVIO CEZAR BORGHI	RUA ALÍPIO PEREIRA 49 - CONJUNTO HABIT. PQ. FLORESTA	Mais detalhes
ED393 - CEI PEQUENO PRINCIPE	R RAFAEL DE SOUZA 300 - JARDIM FLORENCE	Mais detalhes
ED391 - CEI RECANTO DAS CRIANÇAS	R COLLECHIO 157 - VL PRES CASTELO BRANCO	Mais detalhes
ED385 - CEI DR RUY DE ALMEIDA BARBOSA	R BENJAMIN MOLOISI S/Nº - CONJUNTO HABITACIONAL PARQUE ITAJAÍ	Mais detalhes
ED397 - CEI SILVIA FERNANDA BONI	R RUTH HESSE SN - CHÁCARAS CRUZEIRO DO SUL	Mais detalhes
ENTIDADE ED. INFANTIL / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
11049 - CENTRO EDUCACIONAL CORAÇÃO DE MARIA - CECOM	R JOSÉ CASONATO 160 - JARDIM SATÉLITE ÍRIS 1	Mais detalhes
11017 - CENTRO PROMOCIONAL NOSSA SENHORA DA VISITAÇÃO	AV MÁRCIO EGÍDIO DE SOUZA ARANHA 143 - JARDIM IPAUSSURAMA	Mais detalhes
11033 - FUNDAÇÃO GERAÇÕES - UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL ADÉLIA ZORNIG	R DR SEBASTIÃO AUGUSTO DE CASTRO 34 - PARQUE VALENÇA II	Mais detalhes

ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA MUNICIPAL DE ENSINO FUNDAMENTAL DE EDUCAÇÃO INTEGRAL / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
ED412 - EMEFEI PADRE FRANCISCO SILVA	RUA FORNOVO 440 - VILA CASTELO BRANCO	Mais detalhes
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
ED411 - EMEF DR EDSON LUIS CHAVES	R ADEMAR MANARINI 60 - JD SANTA ROSA	Mais detalhes
ED356 - EMEF PE MELICO CÂNDIDO BARBOSA	R MANOEL GOMES FERREIRA 127 - PQ TROPICAL	Mais detalhes
ESCOLAS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL/EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS / ESCOLA	ENDEREÇO	OPÇÃO
ED410 - EMEF/EJA PROFª CLOTILDE BARRAQUET VON ZUBEN	AV NELSON FERREIRA DE SOUZA SN - JD FLORENCE II	Mais detalhes
ED413 - EMEF/EJA PE LEO VALLERIE	R BENEDITO CANDIDO RAMOS 10 - PQ VALENÇA I	Mais detalhes
ED414 - EMEF/EJA PROFª SYLVIA SIMÕES MAGRO	AV HOMERO VASCONCELOS DE S CAMARGO SN - JD IPAUSSURAMA	Mais detalhes

[[Nova Pesquisa](#)]

ANEXO 3:

Matriz Curricular de EJA da EMEF Padre Leão Vallerie



PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPINAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE CAMPINAS
 DEPARTAMENTO PEDAGÓGICO

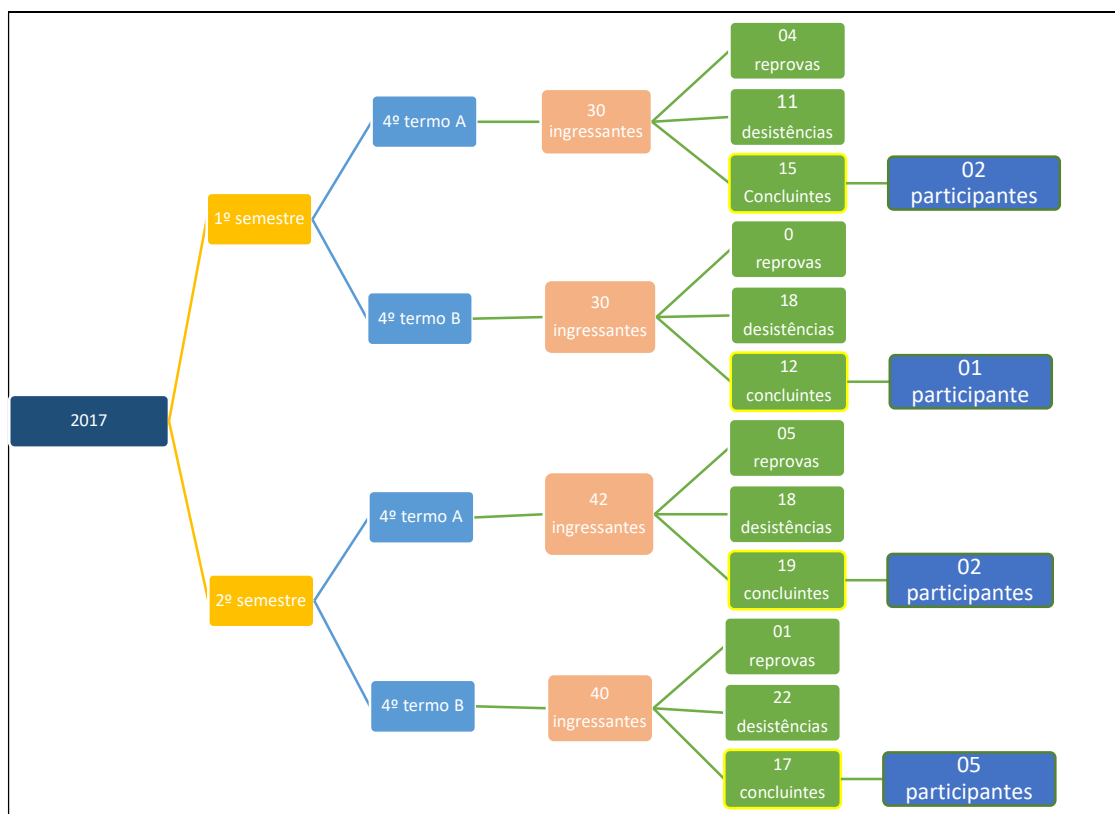
MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO FUNDAMENTAL											
Característica do curso: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - ANOS FINAIS								Estrutura Modular: 20 SEMANAS			
LEI FEDERAL Nº 9394/96 LEI MUNICIPAL Nº 12502/2006	BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	1º T ERM		2º T ERM		3º T ERM		4º T ERM		CHT
			CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	CHS	CHA	
		Língua Portuguesa	5	100	5	100	5	100	5	100	400
		História	4	80	4	80	4	80	4	80	320
		Geografia	4	80	4	80	4	80	4	80	320
		Ciências	4	80	4	80	4	80	4	80	320
		Matemática	5	100	5	100	5	100	5	100	400
		Arte	2	40	2	40	2	40	2	40	160
		Educação Física	2	40	2	40	2	40	2	40	160
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	26	520	26	520	26	520	26	520	2080
	PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	1	20	1	20	1	20	1	20	80
		CARGA HORÁRIA PARCIAL	1	20	1	20	1	20	1	20	80
	TOTAL GERAL DO CURSO		28	540	28	540	28	540	28	540	2160
	Ensino Religioso		1		1		1		1		0

LEGENDAS:

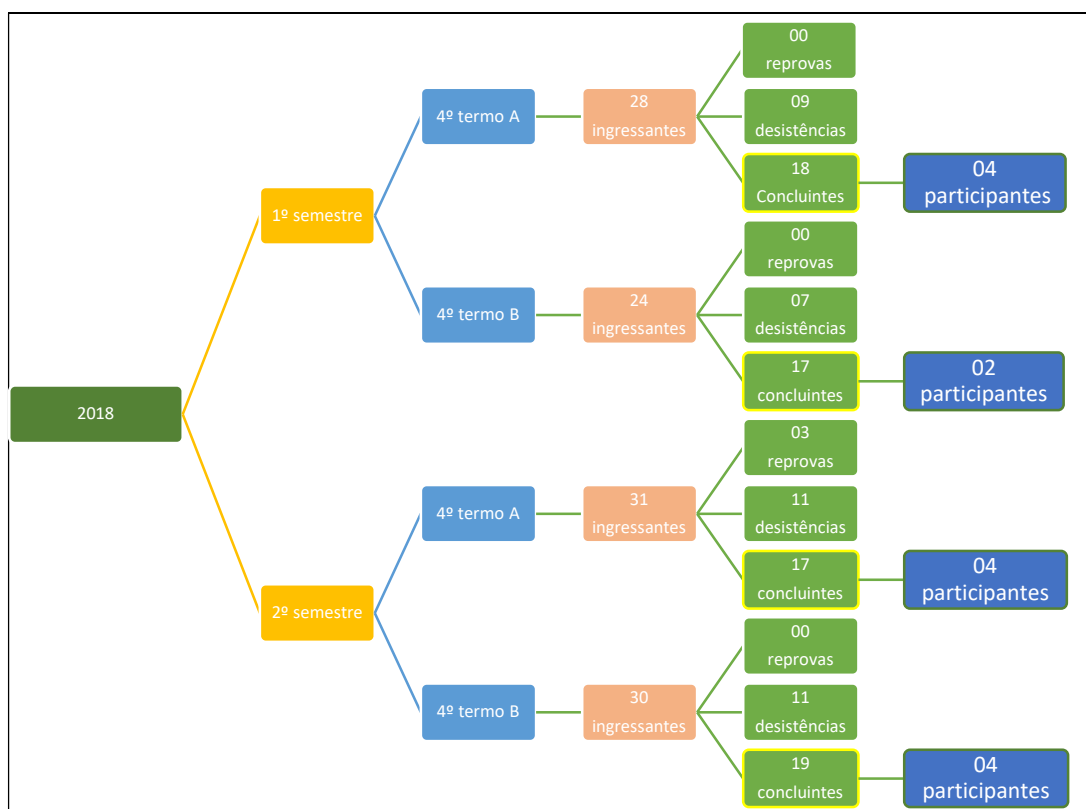
- 1) O Componente Curricular Ensino Religioso é de matrícula facultativa.
- 2) O Componente Curricular Educação Física é ministrado no contra turno das demais aulas.
- 3) Os estudos relacionados à História e cultura afro-brasileira e indígena, ética, pluralidade cultural e cidadania, meio ambiente, saúde, orientação sexual, filosofia, estudos básicos do direito ao consumidor, educação para o trânsito, direitos humanos, prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente, símbolos nacionais e direitos da criança e do adolescente são tratados de forma interdisciplinar e transversal e coadunam com a concepção de currículo manifesta nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica da Rede Municipal de Ensino de Campinas.

ANEXO 4: Organogramas de Turmas, Ingressos, Conclusões, Reprovas, Desistências e Participações de cada semestre dos respectivos anos letivos que fizeram parte do recorte temporal da pesquisa.

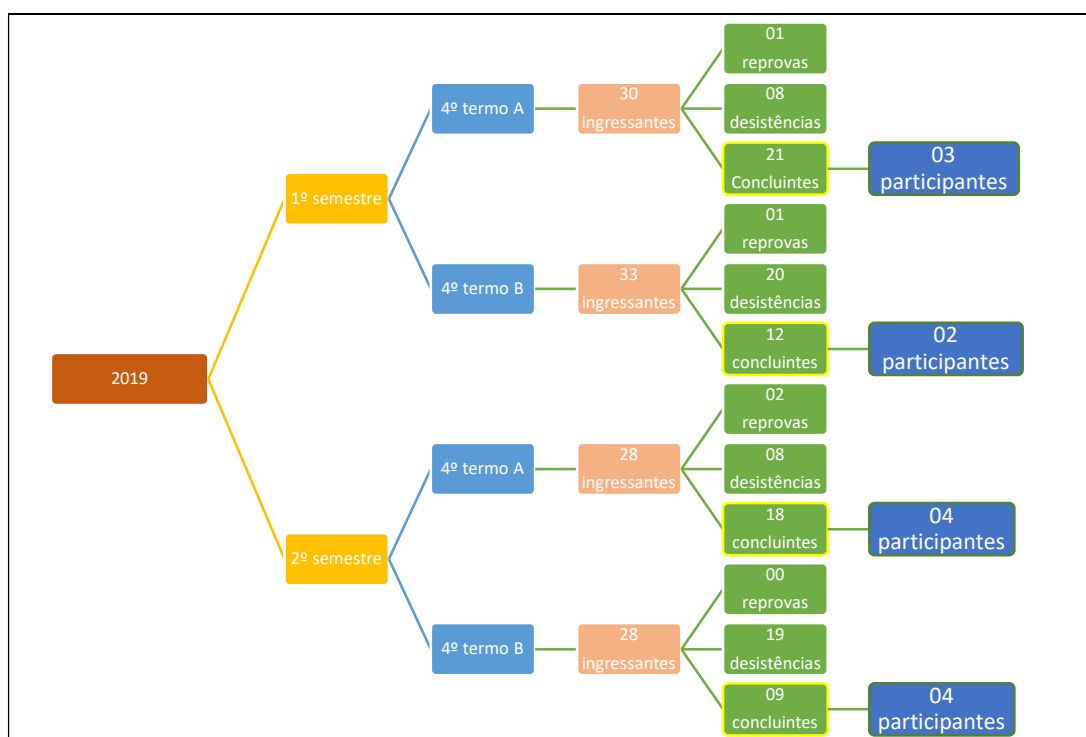
Organograma 1: Ano letivo de 2017



Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Integre

Organograma 2: Ano letivo de 2017

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Integre

Organograma 2: Ano letivo de 2019

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados do Sistema Integre