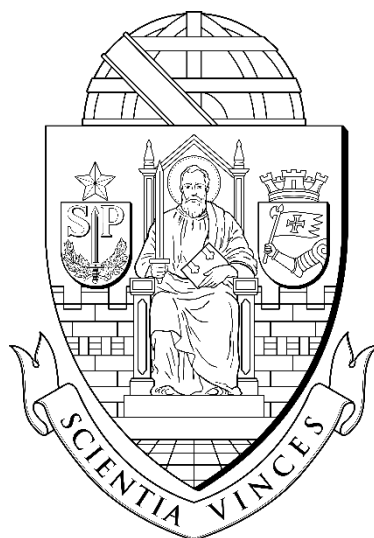


UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA



LEONARDO SARAIVA

**A GEOGRAFIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
E A TERRITORIALIZAÇÃO DO CENSO ESCOLAR**

***THE GEOGRAPHY OF YOUTH AND ADULT EDUCATION AND THE
TERRITORIALIZATION OF THE SCHOOL CENSUS***

SÃO PAULO

DEZEMBRO DE 2025

LEONARDO SARAIVA

A Geografia da Educação de Jovens e Adultos e a territorialização do Censo Escolar

Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado ao Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Paula Cristiane Strina Juliasz.

São Paulo

Dezembro de 2025

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S243g Saraiva, Leonardo
 A Geografia da Educação de Jovens e Adultos e a
 territorialização do Censo Escolar / Leonardo
 Saraiva; orientadora Paula Cristiane Strina Juliasz -
 São Paulo, 2025.
 94 f.

TGI (Trabalho de Graduação Individual)- Faculdade
de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da
Universidade de São Paulo. Departamento de Geografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Censo Escolar.
3. Território. I. Juliasz, Paula Cristiane Strina,
orient. II. Título.

SARAIVA, Leonardo. **A Geografia da Educação de Jovens e Adultos e a territorialização do Censo Escolar**. Trabalho de Graduação Individual (TGI) apresentado à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Bacharel em Geografia.

Aprovado em: _____ de _____ de _____.

Banca Examinadora:

Prof^ª. Dr^ª. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof^ª. Dr^ª. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio financeiro a esta pesquisa por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (processo nº 88887.721533/2022-00) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (processo nº 126360/2024-3), respectivamente.

Agradeço aos professores, funcionários e, sobretudo, aos discentes do CIEJA Campo Limpo e do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, que não apenas acolheram nossa pesquisa, como também dela participaram com dedicação e de forma voluntária.

RESUMO

SARAIVA, Leonardo. **A Geografia da Educação de Jovens e Adultos e a territorialização do Censo Escolar**. 2025. 94 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

Os censos escolares são uma ferramenta imprescindível para o aprimoramento da educação e para a promoção de valores constitucionais amplamente defendidos no ensino, como a publicidade, a gratuidade e a democraticidade. Além disso, os censos contribuem tanto para a revisão e elaboração de políticas públicas quanto para o delineamento de planos de ação no nível da própria escola. No bojo dessas ideias, a presente pesquisa teve por objetivo analisar e descrever o perfil discente da Educação de Jovens e Adultos com base na seleção de variáveis que integram uma análise estatística e geográfica de um recenseamento escolar realizado em duas escolas públicas de EJA da cidade de São Paulo. À luz da Geografia da Educação, propomos salientar a dimensão espacial como um fator relevante na análise das políticas educacionais e, mais especificamente, nas pesquisas sobre EJA. Com efeito, é a partir da Geografia da Educação de Jovens e Adultos que compreendemos as imbricações entre os fenômenos socioespaciais e as políticas que concernem esta modalidade, impactando diretamente as possibilidades de escolarização, pertencimento e permanência dos estudantes jovens, adultos e idosos. Mobilizados pelo conceito miltoniano de território, buscamos compreender a relação entre o perfil discente e as políticas ligadas ao pertencimento e à permanência estudantil na EJA, sem perder de vista os referenciais teóricos da Geografia e da Educação que nos ajudam a compreender os fenômenos que atravessam essa modalidade, como a evasão escolar, a juvenilização do perfil discente e a vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Censo escolar; Território.

ABSTRACT

SARAIVA, Leonardo. **The Geography of Youth and Adult Education and the territorialization of the School Census**. 2025. 94 f. Trabalho de Graduação Individual (TGI) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2025.

School censuses are an indispensable tool for improving education and promoting widely defended constitutional values in education, such as transparency, free access, and democracy. Furthermore, censuses contribute both to the review and development of public policies and to the outlining of action plans at the school level itself. Within this framework, the present research aimed to analyze and describe the student profile of Youth and Adult Education – *Educação de Jovens e Adultos* (EJA) – based on the selection of variables that integrate a statistical and geographical analysis of a school census conducted in two public schools in the city of São Paulo. In light of the Geography of Education, we propose to highlight the spatial dimension as a relevant factor in the analysis of educational policies and, more specifically, in research on EJA. Indeed, it is from the Geography of Youth and Adult Education that we understand the interconnections between socio-spatial phenomena and the policies concerning this modality, directly impacting the possibilities of schooling, belonging, and retention of young, adult, and elderly students. Mobilized by Milton Santos's concept of territory, we seek to understand the relationship between the student profile and the policies linked to belonging and student retention in EJA, without losing sight of the theoretical frameworks of Geography and Education that help us understand the phenomena that permeate this modality, such as school dropout, the juvenilization of the student profile, and social vulnerability.

Keywords: Youth and Adult Education; School Census; Territory.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Figura 1: Entrada do CIEJA Campo Limpo | 29 |
| Figura 2: Capão Redondo | 31 |
| Figura 3: Fachada do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini | 34 |
| Figura 4: Cambuci | 35 |
| Figura 5: Entrevista coletiva realizada com os estudantes do CIEJA Campo Limpo | 37 |
| Figura 6: Cidades de origem dos entrevistados no CIEJA CL | 49 |
| Figura 7: Cidades de origem dos entrevistados no CIEJA PEV | 49 |
| Figura 8: Bairros ou distritos onde os estudantes do CIEJA CL residem atualmente | 83 |
| Figura 9: Bairros ou distritos onde os estudantes do CIEJA PEV residem atualmente.. | 84 |

LISTA DE MAPAS

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Mapa 1: Localização do CIEJA Campo Limpo..... | 28 |
| Mapa 2: Localização do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini..... | 33 |
| Mapa 3: Fluxos migratórios dos estudantes brasileiros do CIEJA CL com destino a São Paulo | 46 |
| Mapa 4: Fluxos migratórios dos estudantes brasileiros do CIEJA PEV com destino a São Paulo | 47 |
| Mapa 5: Rede de transportes centrada no CIEJA CL | 80 |
| Mapa 6: Rede de transportes centrada no CIEJA PEV | 81 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tabela 1: Número de estudantes entrevistados por período letivo no CIEJA CL | 41 |
| Tabela 2: Número de estudantes entrevistados por período letivo no CIEJA PEV | 41 |
| Tabela 3: Número de estudantes PCDs por escola | 59 |
| Tabela 4: Número de estudantes com algum problema de saúde por escola..... | 62 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-------------|-------------------------------------------------------------------------|
| BUE | Bilhete Único de Estudante |
| BPC-LOAS | Benefício de Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social |
| CAPES | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior |
| CEMES | Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo |
| CIEJA | Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos |
| (CIEJA) CL | (CIEJA) Campo Limpo |
| (CIEJA) PEV | (CIEJA) Paulo Emílio Vanzolini |
| CLT | Consolidação das Leis do Trabalho |
| CNPq | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico |
| CPTM | Companhia Paulista de Trens Metropolitanos |
| DRE | Diretoria Regional de Ensino |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| ENCCEJA | Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos |
| FFLCH | Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas |
| IES | Instituição de Ensino Superior |
| INEP | Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MOBRAL | Movimento Brasileiro de Alfabetização |
| MZUSP | Museu de Zoologia da USP |
| PCD | Pessoa Com Deficiência |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PIBIC | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica |
| POT | Programa Operação Trabalho |

| | |
|------|-------------------------------------|
| PPP | Projeto Político-Pedagógico |
| PRPI | Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação |
| TEG | Transporte Escolar Gratuito |
| TGI | Trabalho de Graduação Individual |
| TSE | Tribunal Superior Eleitoral |
| USP | Universidade de São Paulo |

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 15 |
| CAPÍTULO I: UM PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EJA NO BRASIL | 19 |
| 1.1 O ANALFABETISMO NO BRASIL PRÉ-REPUBLICANO | 19 |
| 1.2 O ANALFABETISMO NO BRASIL REPUBLICANO | 20 |
| 1.3 A EJA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988..... | 21 |
| CAPÍTULO II: PROBLEMATIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA | 24 |
| 2.1 A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS | 24 |
| 2.2 IDENTIDADE E TERRITÓRIO NO CENSO ESCOLAR | 26 |
| CAPÍTULO III: SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA | 27 |
| 3.1 O CIEJA CAMPO LIMPO | 27 |
| 3.1.1 <i>O distrito do Capão Redondo</i> | 30 |
| 3.1.2 <i>O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência</i> | 32 |
| 3.2 O CIEJA PAULO EMÍLIO VANZOLINI | 32 |
| 3.2.1 <i>O distrito do Cambuci</i> | 35 |
| 3.2.2 <i>O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica</i> | 36 |
| CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS | 39 |
| 4.1 ASPECTOS GERAIS | 40 |
| 4.1.1 <i>Período letivo frequentado</i> | 40 |
| 4.1.2 <i>Idade</i> | 42 |
| 4.1.3 <i>Fluxos migratórios</i> | 44 |
| 4.1.4 <i>Cidade natalícia</i> | 48 |
| 4.2 AUTOIDENTIFICAÇÃO | 50 |
| 4.2.1 <i>Gênero</i> | 50 |
| 4.2.2 <i>Orientação sexual</i> | 54 |

| | |
|--------------------------------------------------------------------|-----------|
| 4.2.3 <i>Etnia/Raça</i> | 55 |
| 4.3 NÚMERO DE FILHOS POR ESTUDANTE | 58 |
| 4.4 DEFICIÊNCIAS | 59 |
| 4.5 SAÚDE | 62 |
| 4.6 EDUCAÇÃO | 64 |
| 4.6.1 <i>Evasão escolar</i> | 64 |
| 4.6.2 <i>Ano/série de evasão escolar</i> | 65 |
| 4.6.3 <i>Motivadores da evasão escolar</i> | 67 |
| 4.7 TRABALHO E RENDA | 69 |
| 4.7.1 <i>Principal responsável pela renda</i> | 69 |
| 4.7.2 <i>Ocupação dos estudantes</i> | 71 |
| 4.7.3 <i>Renda média mensal familiar</i> | 73 |
| 4.8 MOBILIDADE URBANA | 78 |
| 4.8.1 <i>Tipo de transporte utilizado</i> | 78 |
| 4.8.2 <i>Tempo gasto no deslocamento até a escola</i> | 82 |
| 4.8.3 <i>Locais mais frequentados no distrito</i> | 84 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 86 |
| REFERÊNCIAS | 88 |
| APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DO “CENSO ESCOLAR: CIEJA CL 2023” | 93 |
| APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO DO “CENSO ESCOLAR: CIEJA PEV 2025” | 94 |

INTRODUÇÃO

Os censos escolares são uma ferramenta imprescindível para o aprimoramento da educação e para a promoção de valores constitucionais amplamente defendidos no ensino, como a publicidade, a gratuidade e a democraticidade. A aplicação de questionários nas escolas constitui apenas uma das etapas de um longo processo investigativo, envolvendo, ainda, a colaboração entre órgãos públicos e instituições de ensino no esforço de apresentar um panorama geral sobre as condições e as múltiplas identidades que caracterizam esses espaços, bem como suas potencialidades e fragilidades. Paralelamente a isso, os censos escolares contribuem tanto para a revisão e elaboração de políticas públicas – nos diferentes níveis de poder governamental – quanto para o delineamento de planos de ação no nível das próprias instituições, na escala do território escolar.

Nesse sentido, o recenseamento das escolas opera como uma estratégia de pesquisa capaz de fornecer subsídios de informação para balizar a gestão e a legislação do sistema educacional em todas as suas escalas de abrangência, cujos resultados podem ser potencializados pela coleta sistemática e periódica dos dados. A sistematicidade é o fator que garante o rigor da pesquisa em termos de coleta, armazenamento e análise dos dados, estruturando-a de forma coerente e cognoscível por outros sujeitos. De modo complementar, a periodicidade é o fator que viabiliza a comparação histórica das variáveis de interesse, isto é, dos atributos mais importantes que caracterizam um determinado objeto, como os níveis de alfabetização e analfabetismo, a distorção idade-série, o número de matrículas ativas, as taxas de evasão escolar, entre outros.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB)¹, a educação brasileira é organizada em níveis, etapas e modalidades (Brasil, 1996), sendo administrada tanto pelo poder público, por meio da União, Estados e Municípios, quanto pela iniciativa privada. Sobre essa mesma educação incidem projetos de Estado e de governo; ciclos de planificação, desmonte e reconstrução, além de uma série de mecanismos de padronização e controle, como currículos e avaliações externas. Com efeito, para além de considerar as diversidades locais e regionais que caracterizam a população e o território nacional, o trabalho de pesquisa em educação não pode estar desvinculado das complexidades que caracterizam a política e a organização do sistema educacional brasileiro.

¹ Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Embora a visão do todo reflita essas complexidades, a investigação científica possibilita a delimitação de temas, tempos, espaços, grupos sociais e de outros “recortes” que não apenas facilitam o trabalho do pesquisador como também permitem um estudo mais aprofundado sobre as peculiaridades de seu objeto de estudo. O resultado disso é a diversificação da produção acadêmica e do fazer científico, que, em se tratando da educação, pode abranger temas como metodologias, práticas docentes, gestão escolar, avaliação, currículo, ensino-aprendizagem, inclusão, antirracismo, entre outros.

Antes de mais nada, façamos saber que a presente pesquisa tem como recorte inicial a Educação Básica, concebida pelo artigo 4º da LDB como o nível “obrigatório” e “gratuito”, além de ser assegurada, conforme o artigo seguinte, como um “direito público subjetivo” de todo e “qualquer cidadão”. Tratando-se da etapa, nossa pesquisa se restringe ao Ensino Fundamental, composto por nove anos de escolarização e voltado para o desenvolvimento pleno da leitura, da escrita e do cálculo, bem como para a formação de princípios que sustentam a vida em sociedade, tal como manda o artigo 32 da mesma Lei. Finalmente, faremos um recorte sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), posta pelo artigo 37 como a modalidade “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos [...] na idade própria” (Brasil, 1996).

Além disso, nossa pesquisa é atravessada por outros recortes que, ao fim e ao cabo, caracterizam-na como um estudo de caso. Em termos de espaço, temos dois universos de pesquisa, ambos inscritos na mesma rede municipal de ensino. De um lado, uma escola localizada no distrito do Capão Redondo, na periferia da Zona Sul do município de São Paulo e, do outro, uma escola localizada no distrito do Cambuci, no coração da capital paulista. Em relação ao tempo de pesquisa, reunimos experiências que descrevem três anos intensos de estudo, compreendidos entre outubro de 2022 e outubro de 2025. Nossa investigação teve como público-alvo, por fim, os estudantes regularmente matriculados em escolas de Educação de Jovens e Adultos, aos quais creditamos o sucesso do trabalho que aqui apresentaremos.

Se por um lado a noção de descontinuidade dos estudos é o que define a EJA pela LDB, por outro, acreditamos que essa modalidade também possa ser definida – de modo mais otimista – por sua função social. Segundo Maria Clara di Pierro (2008, p. 370), a Educação de Jovens e Adultos cumpre quatro funções primordiais: *i*) acolher os migrantes rurais e introduzi-los culturalmente na “sociedade urbana letrada”; *ii*) “elevar o nível educativo da população adulta que não teve as mesmas oportunidades das novas

gerações”; *iii*) reinserir jovens e adolescentes excluídos do sistema escolar e *iv*) “prover oportunidades de atualização, qualificação e fruição cultural ao longo da vida”.

Com base nessa exposição inicial, antecipamos ao leitor que a presente pesquisa teve como objetivo a descrição do perfil discente da EJA com base na seleção de variáveis que integram uma análise geográfica e estatística. Desde já, afirmamos nossa intenção de lançar este documento como um gesto de força na luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade. Acreditamos que o levantamento e a divulgação aberta de dados devem ser inseridos no rol das demandas educacionais, ao lado da valorização do trabalho docente, da redistribuição de investimentos, da promoção da equidade e da inclusão, da gestão democrática, da educação antirracista e do enfrentamento às desigualdades.

Com esta leitura, ensejamos aprofundar uma discussão crítica sobre as condições históricas, sociais e políticas que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, a partir da qual ecoamos as contribuições de autores como Paulo Freire, Celso de Rui Beisiegel, Milton Santos, Miguel Arroyo, Maria Clara Di Pierro, entre outros. Ademais, à luz da Geografia da Educação, propomos salientar a dimensão espacial como um fator relevante na análise das políticas educacionais (GIROTTI, 2016) e, mais especificamente, nas pesquisas sobre EJA. Com efeito, é a partir da Geografia da Educação de Jovens e Adultos que compreendemos as imbricações entre os fenômenos socioespaciais e as políticas que concernem esta modalidade, impactando diretamente as possibilidades de escolarização, pertencimento e permanência dos estudantes jovens, adultos e idosos nas escolas.

Além da introdução, as páginas que seguem estão divididas em quatro capítulos. No primeiro, faremos um balanço histórico sobre o analfabetismo no Brasil considerando as principais mudanças que aconteceram antes e após a Proclamação da República, abrindo caminho para uma breve discussão sobre a institucionalização da EJA após a promulgação da Constituição Federal de 1988.

O segundo capítulo é introduzido por uma problematização que nos leva a um debate sobre a identidade da Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, que é reconhecida tanto por seus estigmas quanto pela diversidade dos sujeitos que a integram.

No terceiro, apresentaremos ao leitor as duas escolas-campo onde realizamos a pesquisa, bem como os distritos em que elas estão localizadas e os respectivos programas de bolsa que viabilizaram nossas atividades.

Por fim, no quarto capítulo, apresentaremos os resultados finais da pesquisa que, a bem da verdade, configuram-se como a síntese de dois estudos de caso, na qual lançaremos mão da exposição de uma série de gráficos, mapas, figuras e tabelas que nos auxiliam a compreender aquilo que almejamos demonstrar: o perfil médio do alunado da EJA.

Em sequência, nas considerações finais, apresentamos uma síntese dos principais achados, seguida das referências que compõem o arcabouço teórico da pesquisa e dos apêndices que complementam parte de nossa análise.

CAPÍTULO I: UM PANORAMA HISTÓRICO E POLÍTICO DA EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos tem uma trajetória bastante sinuosa no cenário educacional brasileiro. Se por um lado há quem reconheça os primeiros indícios dessa modalidade de ensino nas missões jesuíticas do Período Colonial (Strelhow, 2012), por outro, é apenas em meados do século XX, sobretudo durante a chamada Era Vargas e o governo de Juscelino Kubitschek, que a EJA passa a ser alvo de políticas públicas concretas. Nesse ínterim, a rusticidade da vida social não favorecia a emergência de um projeto de educação como uma necessidade imediata (Beisiegel, 1974, p. 57), o que acabou retardando a universalização do ensino elementar e as transformações sociais que acompanham esse processo.

No presente texto, propomos introduzir a discussão sobre o analfabetismo e a institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil a partir de uma perspectiva histórica dividida em três períodos: o pré-republicano, o republicano e o pós-Constituição Federal de 1988.

1.1 O ANALFABETISMO NO BRASIL PRÉ-REPUBLICANO

O analfabetismo não era exatamente um problema no Brasil pré-republicano, um país escravocrata, de tradição oral e formado por grupos sociais racialmente distintos. Diga-se de passagem, se havia algo em comum entre muitos senhores de engenho e os negros escravizados era, justamente, a condição de analfabeto. Malgrado essa relação pareça um contrassenso, “o analfabetismo não afastava as camadas proprietárias do exercício do poder: eleger e ser eleito dependia da prova de renda, e não da capacidade de ler e de escrever” (Galvão; Di Pierro, 2012, p. 34).

Como nos lembra Paulo Freire (2021, p. 90), “o Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas”. O modelo de colonização não favoreceu o surgimento de centros urbanos capazes de incorporar a democracia como um modelo (*Ibid*, p. 97). Pelo contrário, “o Brasil foi ‘inventado’ de cima para baixo, autoritariamente” (Freire, 2005, p. 35) e as primeiras cidades representavam a extensão do poder português no território brasileiro, manifestamente pelas casas de fundição, ouvidorias e pelourinhos. Na ausência de valores democráticos, não havia a possibilidade de universalizar o acesso à escola, pois a educação estava longe de ser uma prioridade.

Após a proclamação da independência, em 1822, o Brasil tornou-se livre de Portugal, mas continuou preso ao sistema escravocrata e, nesse sentido, pouco avançou em termos educacionais. Embora a educação de nível primário tenha sido garantida pela primeira constituição do país, outorgada em 1824, as poucas escolas existentes eram acessadas apenas pela classe dominante. Nesse período, o ensino superior e a formação dos primeiros bacharéis eram tomados como uma prioridade em detrimento da educação elementar (Souza, 2019). O Império brasileiro almejava, pois, formar sua própria elite acadêmica, antes de se preocupar com a educação de base. A esse respeito, Ana Maria Araújo Freire (2001, p. 52) é categórica ao afirmar que:

O tratamento na tramitação e o resultado da lei que criou os cursos jurídicos foi diferente do que tratou o ensino de “primeiras letras”, porque aqueles cursos representavam os interesses reais da classe dominante que necessitava organizar o aparato do Estado para lhe servir.

A quase ausência de um projeto nacional concreto de educação elementar voltada para o povo, em contradição com os dizeres da constituição imperial, é a principal marca desse primeiro período histórico. Além do “jogo de interesses”, a estrutura coercitiva que sustentava as atividades produtivas do Brasil impunha uma lógica de exclusão educacional: a administração política do país estava sustentada na ignorância e dela dependia para manter-se no poder, bem como para preservar a ordem escravocrata.

1.2 O ANALFABETISMO NO BRASIL REPUBLICANO

Movidas pelo crescimento demográfico, industrial e econômico do país, as políticas públicas instauradas após a Proclamação da República, em 1889, visaram a formação de mão de obra qualificada e o incremento no número de eleitores, visto que a população analfabeta era privada do direito de votar desde a promulgação da Lei Saraiva (Brasil, 1881)². Essas mudanças, porém, não aconteceram de modo imediato, pois a primeira constituição republicana seguia atribuindo aos estados a responsabilidade do ensino primário e normal, assim como era praticado nos tempos do Império (Freire, 2001, p. 174). Por mais que reconheçamos os benefícios das iniciativas que ampliaram o acesso à educação a partir desse período, é inegável que a “erradicação” do analfabetismo tenha sido encarada como uma condição para o desenvolvimento do país sem revelar, por razões

² Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881.

óbvias, a responsabilidade de uma estrutura discriminatória que relegava as pessoas mais pobres a um plano distante de acesso à escola (Mansutti, 2022).

A sinuosidade do trajeto percorrido pela Educação de Jovens e Adultos revela-se, ao longo do século XX, pela fragilidade jurídica e pela descontinuidade de programas envolvendo essa modalidade de ensino. Em um primeiro momento, políticas como a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947, deram o fôlego necessário para a luta contra o analfabetismo e instauraram reflexões acerca de suas consequências psicossociais, das quais destacam-se as contribuições de Paulo Freire (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001). Com a implementação do MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização) e a regulamentação do ensino supletivo, ambos durante a Ditadura Militar, a Educação de Jovens e Adultos obteve um ganho quantitativo em termos de investimento de recursos, no entanto, ela ficou marcada por adotar um modelo precário de alfabetização compensatória e um ritmo acelerado de ensino que facilitava a certificação dos estudantes.

1.3 A EJA A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

É somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a Educação de Jovens e Adultos passa a ser reconhecida como um direito subjetivo e como um segmento carente de políticas e recursos próprios. Nesse contexto, por meio do artigo 208 da Carta Mãe, promulgada em meio à euforia da redemocratização, tornou-se dever do Estado assegurar o direito à educação “para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988). A redução do analfabetismo e da baixa escolarização de jovens e adultos foi, portanto, reafirmada como um compromisso assumido pelo Estado.

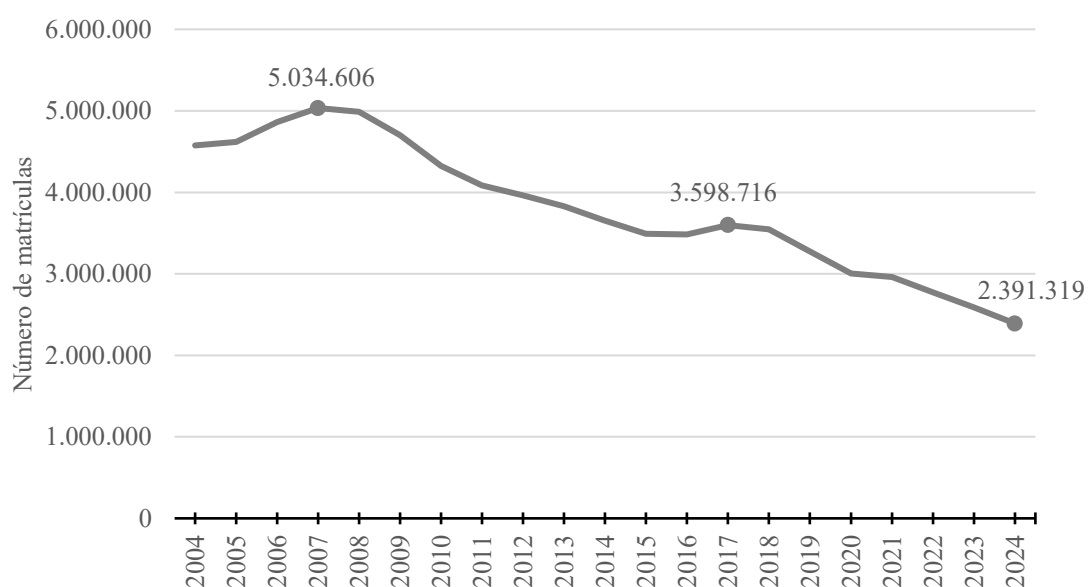
Vale lembrar, porém, que essa euforia foi contemporânea à implementação de uma série de políticas de austeridade que afetaram não apenas a área da educação, como também diversos outros setores da política nacional. As orientações para a EJA, de modo particular, oscilaram entre um “imperativo categórico de educação básica das massas” e um completo “menosprezo” no discurso de alguns ministros, secretários e figuras de autoridade (Beisiegel, 1997, p. 26), manifestando, mais uma vez, uma série de contradições entre aquilo que fora prometido pela Constituição e as práticas de governo.

A partir dos anos 2000, a superação da fome, da miséria e do analfabetismo ganharam destaque nas pautas do governo federal por meio de novas políticas públicas.

A criação do ENCCEJA (Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos), durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso, e o recorde de matrículas em 2007, durante o primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva, retratam parte do saldo positivo dessas políticas.

No entanto, foi justamente a partir desse marco histórico que as taxas de matrícula começaram a cair desenfreadamente, sobretudo entre os anos de 2009 e 2015, no qual registrou-se a queda de 25,7% no número de novos estudantes, o que corresponde a um déficit de 1,2 milhão de matrículas (INEP, 2025). A análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica entre 2004 a 2024 sobre o número de estudantes matriculados em cursos presenciais na Educação de Jovens e Adultos, permitiu constatar de forma objetiva a redução drástica do número de matrículas (Gráfico 1):

Gráfico 1: Número de matrículas em cursos presenciais na EJA entre 2004 e 2024

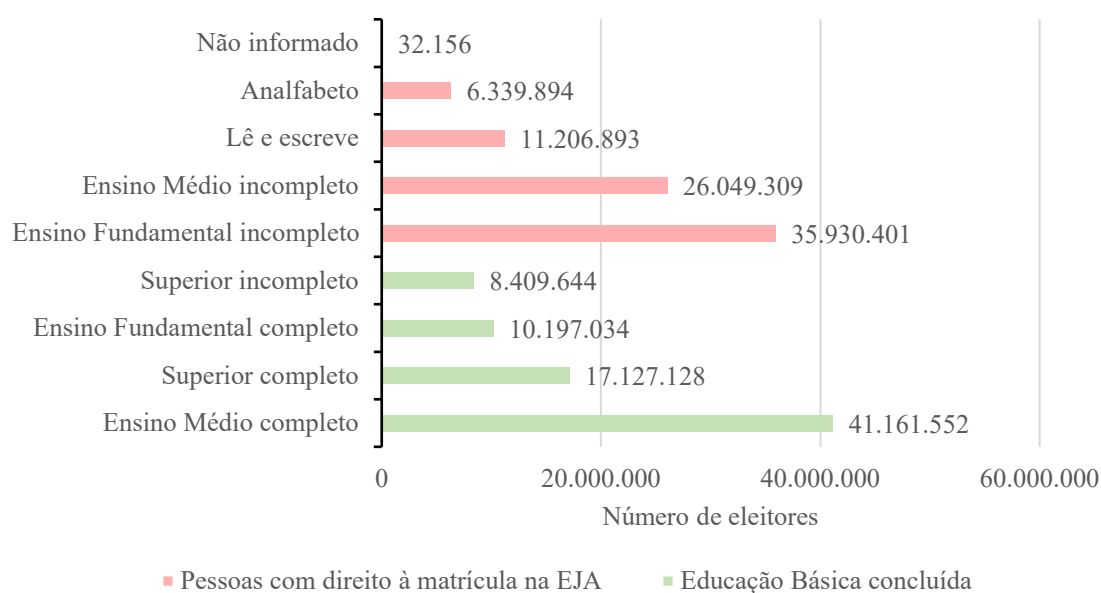


Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2025

Ainda que a crise econômica nacional, o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em 2015, e a redução dos recursos para a Educação de Jovens e Adultos nos dois governos subsequentes expliquem parte desse cenário de crise (Mansutti, 2022), há uma relação controversa entre a redução do número de matrículas e a expressividade do número de estudantes potenciais, sobretudo quando se trata da EJA Ensino Médio, isto é,

da última etapa do nível básico de ensino abrangida pela EJA. O levantamento realizado pelo Tribunal Superior Eleitoral (TSE) para as eleições de 2022 demonstrou, por exemplo, que 22,97% dos eleitores não concluíram o Ensino Fundamental e que 16,65% não concluíram o Ensino Médio. Juntas, essas fatias somam quase 62 milhões de brasileiros que ainda não foram diplomados em uma dessas etapas de ensino, isso sem contar os 6,3 milhões de analfabetos e os 11,2 milhões de alfabetizados sem diploma que também teriam direito à matrícula na Educação de Jovens e Adultos (TSE, 2025), totalizando mais de 79 milhões de matrículas em potencial.

Gráfico 2: Eleitores por grau de escolaridade



Fonte: TSE, 2025

Os dados acima reiteram um velho diagnóstico sobre o flagrante insucesso e a descontextualização das políticas públicas para o enfrentamento do analfabetismo (Di Pierro, 2010, p. 940; Paula; Oliveira, 2011, p. 50). Diante desses números exorbitantes, a meta estipulada pelo Plano Nacional de Educação (PNE)³ no início dos anos 2000 para “alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo” (Brasil, 2001), nos parece cada vez mais inalcançável.

³ Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001.

CAPÍTULO II: PROBLEMATIZAÇÃO E FUNDAMENTAÇÃO DA PESQUISA

A partir do cenário crítico que descrevemos no capítulo anterior, gostaríamos de propor as seguintes reflexões: por que a demanda potencial de novos estudantes da Educação de Jovens e Adultos não acompanha a taxa de matrículas? O que o perfil dos educandos tem a nos dizer sobre a situação dessa modalidade no século XXI? Qual o futuro da EJA no Brasil?

Diante das inúmeras perguntas que se formaram – e das dúvidas que ainda nos acompanham –, decidimos centralizar a nossa análise na perspectiva do território, fazendo dessa categoria geográfica um dos pontos fulcrais de nossa pesquisa, haja vista a possibilidade de reconhecer as identidades estabelecidas entre os estudantes e o espaço que os rodeia. À luz de Milton Santos (1999, p. 8), concebemos o território como o “fundamento do trabalho, o lugar da residência, das trocas materiais e espirituais e do exercício da vida”, extrapolando, por assim dizer, a ideia de espaço apropriado para o exercício do poder ou para garantia da sobrevivência. Foi justamente a partir da noção de territorialidade que buscamos compreender a relação entre o perfil discente e as políticas ligadas ao pertencimento e à permanência estudantil na EJA, sem perder de vista os referenciais teóricos da Geografia e da Educação que nos ajudam a compreender os fenômenos que atravessam essa modalidade, como a evasão escolar, a juvenilização do perfil discente e a vulnerabilidade social.

2.1 A IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Segundo Maria Clara Di Pierro (2005, p. 1120).

Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas **desigualdades geográficas e socioeconômicas**⁴, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais e trabalhadores de baixa qualificação.

⁴ O negrito é nosso.

Nesse sentido, é esperado que o público-alvo desta modalidade seja profundamente marcado por esses estigmas sociais, uma vez que os pré-requisitos de matrícula já pressupõem o abandono total da escola (evasão) ou a elevação do índice de distorção idade-série. No primeiro caso, considera-se principalmente o ingresso de adultos e idosos não diplomados no Ensino Fundamental e Médio, enquanto, no segundo, considera-se o ingresso de jovens com idade entre 15 e 18 anos que, mais recentemente, não completaram as mesmas etapas de ensino. Incluem-se, em ambos os casos, os migrantes e as Pessoas Com Deficiência (PCD) que, por diversas razões, também não tiveram condições de acesso ou permanência na escola, encontrando, na EJA, uma primeira possibilidade ou um recomeço.

À primeira vista, a Educação de Jovens e Adultos parece ser destinada a um público uniforme de sujeitos marginalizados, capacitando-os para o mercado de trabalho e diplomando-os com um certificado de conclusão de curso. No entanto, o que temos buscado demonstrar em nossas pesquisas é justamente o contrário: a EJA não é formada por um público homogêneo de analfabetos ou de pessoas que foram excluídas da escola, mas por um público diverso. Entendemos que a homogeneização desse público deixa de levar em conta os fatores sociais que estruturam os estigmas inerentes à esta modalidade, isto é, os estigmas que fizeram e ainda fazem parte dela. De modo ainda mais grave, os discursos e práticas homogeneizantes agudizam a autodesvalia tipicamente introjetada por esse público, um sentimento que, na visão de Paulo Freire (2025, p. 69), alimenta a descrença dos oprimidos em si mesmos e provoca dependência emocional em relação aos opressores:

De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber, que são enfermos, indolentes, que não produzem em virtude de tudo isso, terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar.

Em qualquer debate sobre esta modalidade, é importante não perder de vista as razões que a fazem existir: se há analfabetos ou pessoas com baixos índices de escolaridade em um país, isso não pode ser justificado apenas pelas falhas do sistema educacional, mas também pela manutenção das desigualdades que perpetuam o analfabetismo e a baixa escolarização como um fenômeno histórico, social e, inclusive, geográfico. Em se tratando de um debate interdisciplinar, acreditamos que a Geografia

possa contribuir com um instrumental teórico-metodológico bastante significativo sobre os arranjos econômicos e as relações entre os diferentes sujeitos para compreender as condições e contextos da EJA no Brasil.

2.2 IDENTIDADE E TERRITÓRIO NO CENSO ESCOLAR

Convencidos de que os sujeitos da EJA não devem ser caracterizados por uma suposta homogeneidade, atribuída pela condição de analfabeto ou de cidadão pouco escolarizado, empenhamos esforços em uma pesquisa de caráter quanti-qualitativo ou “misto” (Creswell, 2010, p. 138) que reuniu a participação de 398 estudantes matriculados em duas escolas da rede pública de ensino de São Paulo que ofertam a modalidade em estudo.

No capítulo seguinte, iniciaremos a contextualização dos dois ambientes escolares que constituem o universo de nossa pesquisa. Com isso, também faremos um breve aparte sobre os dois programas de fomento que nos acompanham durante os três anos de estudo: o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID (2022-2024) e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica – PIBIC (2024-2025), financiados, respectivamente, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

CAPÍTULO III: SOBRE AS ESCOLAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

As escolas que constituem o universo da presente pesquisa fazem parte da rede pública de ensino da cidade de São Paulo e, embora sejam muito distintas entre si, compartilham algumas características em comum. Para começar, ambas são designadas como Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), isto é, são escolas que atendem exclusivamente o público-alvo da modalidade em foco: jovens com idade superior a 15 anos de idade, adultos e idosos que não concluíram o ensino básico. Além disso, as duas instituições têm a estrutura pedagógica organizada em quatro módulos⁵ que equivalem aos nove anos do Ensino Fundamental. As aulas, por fim, ocorrem diariamente e possuem 2 horas e 15 minutos de duração, sendo ministradas presencialmente por professores formados em diversas áreas.

Do ponto de vista das diferenças entre as escolas, vale a pena colocar em evidência o fator geográfico que as distingue: a oposição centro-periferia. A primeira etapa da pesquisa foi realizada em um CIEJA na periferia da Zona Sul da capital paulista, o CIEJA Campo Limpo (CIEJA CL), localizado no distrito do Capão Redondo. A segunda etapa, por sua vez, foi realizada no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini (CIEJA PEV), localizado no distrito do Cambuci, a menos de 2Km do centro da cidade. Esse contraste é uma das principais marcas deste trabalho, à medida que considera o papel de territorialidades tão distintas na conformação de perfis escolares diretamente influenciados pelas disparidades geográficas da maior metrópole da América Latina.

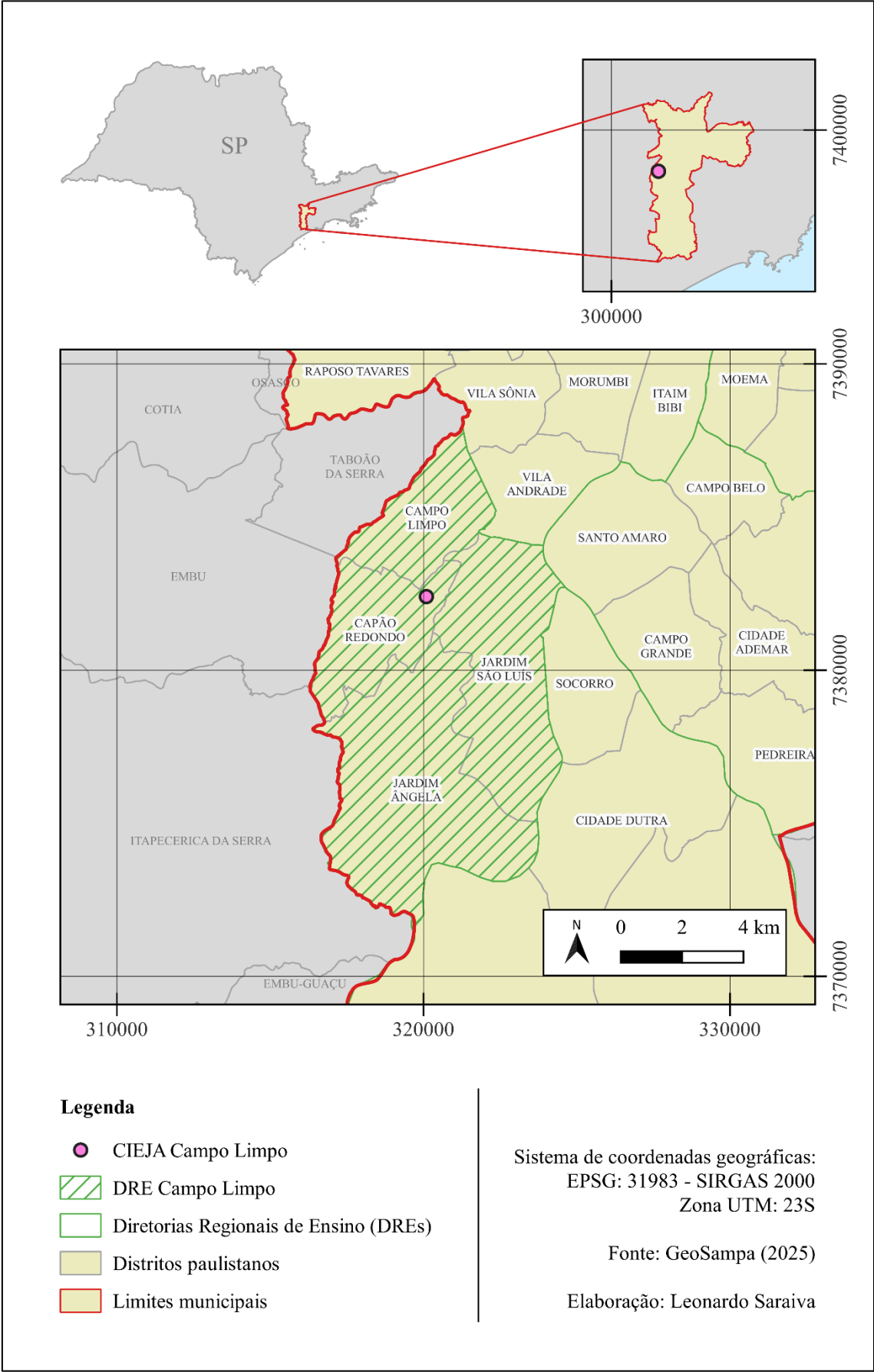
A seguir, apresentaremos as unidades escolares, os distritos em que estão localizadas e os respectivos programas de bolsa que viabilizaram a pesquisa em cada contexto, buscando ressaltar as características mais singulares de cada território.

3.1 O CIEJA CAMPO LIMPO

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Campo Limpo está localizado na Rua Cabo Estácio da Conceição, nº 176, no sexto distrito mais populoso da cidade de São Paulo, o Capão Redondo (Mapa 1).

⁵ Cada módulo possui duração de 1 (um) ano, de tal sorte que a trajetória escolar completa possa ser cumprida, portanto, em 4 (quatro) anos. A estrutura modular do curso é dividida em: I-Alfabetização; II-Básica; III-Complementar e IV-Final, sendo as duas primeiras etapas equivalentes ao Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, as duas últimas, ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano).

Mapa 1: Localização do CIEJA Campo Limpo



A escola que atualmente leva o nome da Diretoria Regional de Ensino (DRE) do Campo Limpo foi fundada em 1998 como um Centro de Educação Municipal de Ensino Supletivo (CEMES), época em que operava com um sistema apostilado de ensino no qual pouco privilegiava-se o contato entre alunos e professores. A partir de 2003, por força do Decreto Municipal nº 43.052, de 4 de abril de 2003, que transformou o antigo CEMES em CIEJA (São Paulo, 2003), e da atuação de uma nova dirigente escolar, que promoveu mudanças no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola, o CIEJA Campo Limpo (Figura 1) passou a ser reconhecido como um espaço transformador e comprometido com os valores de uma educação libertária.

Figura 1: Entrada do CIEJA Campo Limpo



Fonte: Blog do CIEJA Campo Limpo, 2025

Os portões da escola são abertos às 07h30 e fecham às 22h15. Nesse ínterim, as aulas são distribuídas em seis períodos letivos divididos entre os turnos matutino, vespertino e noturno. No PPP do CIEJA Campo Limpo, cuja redação é feita coletivamente entre os membros da comunidade escolar, é garantida a participação flexível dos alunos em diferentes períodos letivos sem que haja perda de conteúdo, de tal sorte que sejam

minimizadas as possibilidades de evasão em decorrência dos problemas de rotina. Segundo o mesmo documento, a escola tem uma atenção especial de práticas inclusivas voltadas para as Pessoas Com Deficiência, tendo em vista a expressividade desse público no número de matrículas. A saber, durante nossa temporada de pesquisa na escola, calculamos a presença de aproximadamente 152 alunos nessa condição (16% da comunidade discente)⁶, para um total de 954 estudantes regularmente matriculados.

Diante dessas observações, reverenciamos o CIEJA Campo Limpo como uma escola comprometida com a gestão democrática, o antirracismo e a inclusão, haja vista a diversidade de projetos culturais e de iniciativas pedagógicas que valorizam as vivências e identidades discentes no território escolar.

3.1.1 O distrito do Capão Redondo

O Capão Redondo (Figura 2) é o 23º maior dos 96 distritos da capital paulista e o 3º mais populoso, com cerca de 270 mil habitantes. Segundo o Mapa da Desigualdade, produzido pela Rede Nossa São Paulo, o “Capão” ocupa a terceira pior posição no ranking que considera a ponderação de 45 indicadores temáticos em 11 áreas distintas, como saúde, educação, segurança, meio ambiente e mobilidade urbana, estando atrás apenas do Tremembé, na 95ª posição, e da Brasilândia, na 96ª (Rede Nossa São Paulo, 2024).

Embora a historiografia dos distritos não seja o foco do presente estudo, é fundamental contextualizar historicamente o Capão Redondo do passado para que possamos compreender o Capão Redondo do presente.

O distrito que hoje apresenta um dos maiores contingentes populacionais da cidade de São Paulo nem sempre foi assim. Até o início do século XX, o Capão era uma gleba de uso rural sem quaisquer tipos de infraestrutura pública. O contexto de crise econômica, desemprego e arrocho salarial que caracterizou as décadas de 1970 e 1980, somado com a aprovação de leis que redefiniam os padrões mínimos de ocupação do solo urbano, reduziu a lucratividade dos loteamentos populares existentes e inviabilizou a compra de terrenos e imóveis pelas pessoas de baixa renda, induzindo a ocupação das áreas mais periféricas (Mautner; Zuquim; Morais, 2021).

⁶ Ver página 59.

Figura 2: Capão Redondo



Fonte: José Cícero/DiCampana Foto Coletivo

Assim como outros territórios da cidade de São Paulo, o Capão Redondo se insere em uma lógica de crescimento da metrópole baseada na expansão horizontal das periferias, que aprofunda as desigualdades territoriais e prolonga o afastamento entre o emprego e a moradia (Bonduki, 2011). A ampliação desordenada do distrito, a ausência de equipamentos e serviços públicos, bem como o aumento da vulnerabilidade social, fez com que os índices de violência atingissem patamares preocupantes. A escalada do número de homicídios, a atuação do crime organizado e o fortalecimento das atividades relacionadas ao tráfico ocuparam o noticiário local durante muito tempo. Ao lado do Jardim São Luís e do Jardim Ângela, igualmente lembrados pela violência generalizada, o Capão Redondo fez parte do chamado “Triângulo da Morte”, uma alcunha que só foi superada a partir dos anos 2000 em virtude da articulação política e da mobilização social.

Embora alguns problemas do passado ainda persistam no tempo presente, em menor ou maior grau, o Capão de hoje se contrasta abruptamente do Capão de um século atrás. Além de ter uma população equivalente a duas Freguesias do Ó, o distrito apresenta um setor de serviços bem consolidado, com uma densa rede de transportes que conecta parte da Zona Sul ao centro da cidade por meio dos modais viário e metroferroviário. A

inserção recente do bairro nos circuitos da economia e o engajamento de coletivos sociais ligados ao esporte e à cultura fazem do Capão Redondo um exemplo de território em transformação no qual a exclusão e a desigualdade social convivem com a expressão da resistência e da inovação. O que antes remetia à marginalidade e marginalização, hoje se afirma como espaço de criação, identidade, pertencimento e cultura.

3.1.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

Por ocasião do Edital CAPES 23/2022, um grupo de estudantes de graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP) – no qual estávamos inclusos – foi contemplado pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência⁷, razão pela qual fomos apresentados ao CIEJA CL. Dentre os objetivos desse programa, estão o incentivo para a formação de professores e a valorização do magistério, os quais são promovidos a partir da articulação entre escolas da rede pública e Instituições de Ensino Superior (IES).

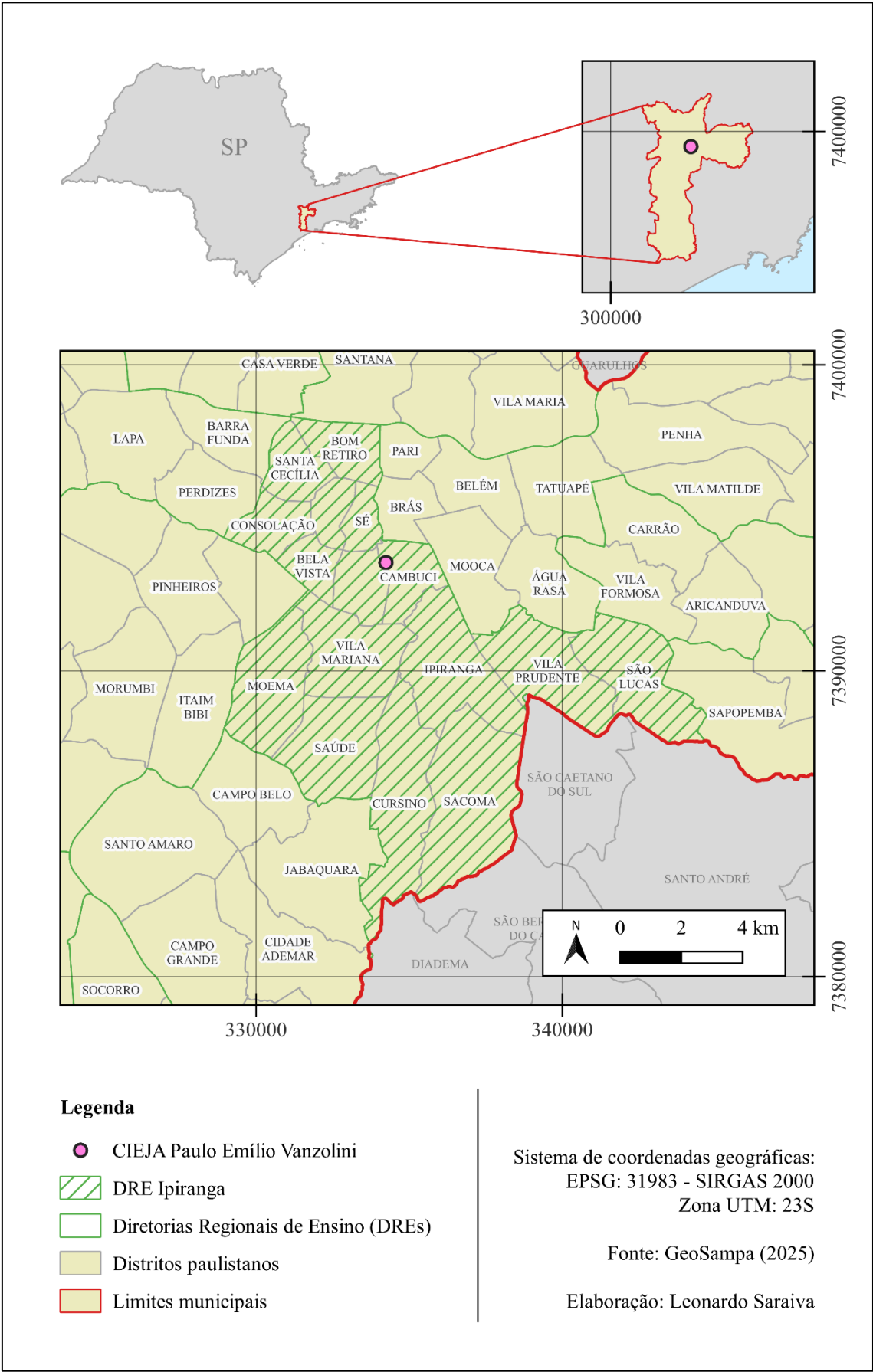
Durante o período de vigência das bolsas, compreendido entre outubro de 2022 e março de 2024, foram desenvolvidas uma série de atividades, dentre as quais está o “Censo Escolar: CIEJA Campo Limpo 2023”, cujos resultados integram parte do presente TGI. Embora o programa seja voltado prioritariamente para a observação e regência em sala de aula, aproveitamos o cenário oportuno para conduzir uma pesquisa que, desde o princípio, mostrava-se bastante promissora para um estudo de caso. Assim sendo, é graças ao PIBID que este trabalho foi germinado como uma possibilidade de projeto de pesquisa e posteriormente executado com a participação voluntária dos estudantes.

3.2 O CIEJA PAULO EMÍLIO VANZOLINI

O Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos Paulo Emílio Vanzolini está localizado na Rua Cesário Ramalho, nº 111, no distrito do Cambuci (Mapa 2). Trata-se, assim como o CIEJA Campo Limpo, de uma escola pública da rede municipal exclusivamente dedicada a jovens com 15 anos ou mais de idade, além de adultos e idosos que buscam concluir o ensino fundamental.

⁷ Processo nº 88887.721533/2022-00.

Mapa 2: Localização do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini



A escola (Figura 3) que atualmente leva o nome de Paulo Emílio Vanzolini, compositor musical e zoólogo ligado ao Museu de Zoologia da USP (MZUSP) falecido em 2013, operava nas modalidades presencial e à distância (supletivo) na época de sua fundação, em 1996, quando as escolas da Prefeitura de São Paulo voltadas para a Educação de Jovens e Adultos ainda eram denominadas por “CEMES”. Foi apenas com a institucionalização do CIEJA Sé/Cambuci, em 2003, que a escola passou a operar unicamente na modalidade presencial, com um Projeto Político-Pedagógico voltado para o acolhimento e integração dos estudantes. Desde 2017, sob o nome do atual patrono, a escola é reconhecida por receber pessoas atendidas por diferentes políticas públicas da capital paulista, como o Programa Operação Trabalho (POT), o Programa Transcidadania e o Projeto Portas Abertas, os quais são destinados a pessoas em situação de pobreza e vulnerabilidade social.

Figura 3: Fachada do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini



Fonte: Faculdade de Educação da USP

A instituição que, no passado, foi fundada para atender as demandas de um público geograficamente diverso, de migrantes nordestinos a sírios, libaneses e italianos (São

Paulo, 2020, p. 158), hoje, se reafirma no acolhimento de estudantes estrangeiros que não possuem o português como língua materna e/ou que não foram alfabetizados em seu país de origem. A intersecção de fatores sociais, econômicos, culturais e geográficos faz do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini uma escola “de encontros”, na qual docentes, discentes e demais membros da comunidade escolar aprendem ainda mais entre si.

3.2.1 O distrito do Cambuci

O Cambuci figura entre os 10 menores distritos de São Paulo, ocupando a 9ª posição, e possui um dos menores contingentes populacionais da cidade, sendo o 11º menos populoso (Figura 4). Ao lado da Sé, República, Liberdade, Bom Retiro, Santa Cecília, Consolação e Bela Vista, o Cambuci integra a Zona Central da capital paulista, sendo, ao contrário de alguns de seus vizinhos, um distrito majoritariamente residencial. De acordo com o mapeamento realizado pela Rede Nossa São Paulo (2024), trata-se da 11ª zona administrativa com o menor índice de desigualdade, estando no mesmo patamar ocupado por distritos de classe média alta, como Pinheiros, Vila Mariana e Itaim Bibi.

Figura 4: Cambuci



Fonte: Danilo Verpa

O local que, durante os ciclos do ouro e do café, era utilizado pelos tropeiros como um local para abastecimento e higiene na viagem em direção ao litoral paulista, adquiriu uma nova configuração a partir de 1850, abrigando pequenos comércios e chácaras (Alves, 2019 *apud* Campos; Brocaneli, 2020). A ocupação local foi impulsionada pela retificação dos rios Tietê e Tamanduateí, entre o final do século XIX e o início do XX, de tal sorte que o Cambuci estivesse finalmente interligado ao centro econômico de uma São Paulo recém despertada para o processo de industrialização. Essa ocupação, porém, ocorreu sem levar em consideração os riscos socioambientais inerentes à canalização dos rios e à expansão desordenada do território, resultando em condições de vulnerabilidade urbana e desigualdade ambiental que ainda hoje marcam o perfil socioespacial do Cambuci (Morato; Kawakubo; Machado, 2009, p. 1025).

Em nossas andanças pelo entorno, era perceptível a força do mercado imobiliário em contraste com o aspecto rústico e bairrista de algumas ruas e travessas. Os novos empreendimentos verticais parecem ter conquistado um espaço desejado e benquisto por uma clientela de classe média, cujo padrão de habitação em muito se difere dos pequenos sobrados, cortiços e casinhas de alvenaria. A “selva de pedra” paulistana não para de crescer e, embora o distrito tenha sido batizado como forma de referenciar a abundância de cambucizeiros (*Campomanesia phaea*), quase não se encontram mais cambucis.

3.2.2 O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica ligado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Inovação (PRPI) da USP é responsável por promover atividades de pesquisa aos estudantes regularmente matriculados em cursos de graduação, os quais são orientados por professores e pesquisadores da universidade. Por ocasião do edital PRPI-PIBIC 2024/2025, submetemos um projeto de pesquisa intitulado “Perspectivas de um estudo de caso sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no cenário político e educacional brasileiro” que foi posteriormente contemplado e financiado pelo CNPq⁸.

Durante o período de vigência da bolsa, compreendido entre setembro de 2024 e setembro de 2025, foi previsto o mesmo recenseamento realizado no CIEJA Campo Limpo, com o acréscimo de entrevistas qualitativas de caráter exploratório para mais bem

⁸ Processo nº 126360/2024-3.

descrever as particularidades observadas. Entre os produtos desse trabalho de Iniciação Científica, destaca-se o relatório do “Censo Escolar: CIEJA Paulo Emílio Vanzolini 2025”, cujos resultados também integram o presente TGI.

3.3 METODOLOGIA

A coleta de dados nas duas etapas da pesquisa foi feita mediante aplicação de um questionário estruturado⁹ com perguntas sucintas e objetivas, tendo como referência o Censo Demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Para tanto, lançamos mão de entrevistas coletivas (Figura 5), distribuídas igualmente entre os períodos letivos de cada escola.

Figura 5: Entrevista coletiva realizada com os estudantes do CIEJA Campo Limpo



Fonte: Sr. J., professor do CIEJA Campo Limpo

As entrevistas coletivas seguiram um procedimento muito simples: primeiro, o recenseador realizava a leitura em voz alta diante de todos os alunos, explicando cada

⁹ Ver Apêndices A e B, nas páginas 93 e 94.

uma das perguntas e alternativas. Em seguida, os estudantes tinham um breve instante de tempo para assinalar a resposta com um “X”. Conforme sinalizavam a resolução da pergunta, o recenseador passava para o item seguinte do questionário, e assim seguia até a finalização da entrevista.

É importante salientar que todas as atividades foram feitas de modo presencial e que os dias do recenseamento foram precedidos por um estudo pré-campo, a fim de garantir todas as condições necessárias para a execução da atividade. Desta forma, buscamos evitar o máximo de contratempos possíveis e calcular a quantidade de folhas necessárias para a impressão dos questionários, cujas informações foram posteriormente tabuladas de forma manual em um *software* de computador.

Por fim, é importante lembrar que nem todos os estudantes sentiram-se à vontade diante de algumas perguntas, sobretudo em face de questões relativas à autoidentificação, saúde e renda. Apesar de serem poucos os casos, foi necessário abrir o campo de exceção “Não informado”, que define tanto os casos omissos quanto aqueles em que o estudante, de fato, não sabia responder.

CAPÍTULO IV: DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados que serão descritos no presente capítulo levam em consideração o conjunto amostral de estudantes entrevistados nas duas edições do recenseamento escolar que realizamos em toda a trajetória de pesquisa, cada uma em sua respectiva instituição. Em agosto de 2023, haviam 954 pessoas regularmente matriculadas no CIEJA Campo Limpo, das quais 221 foram entrevistadas. Já no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, entrevistamos 177 pessoas, para um total de 678 matrículas ativas.

Considerando apenas as matrículas do CIEJA Campo Limpo (954), calcula-se que nossa amostra (221) representa 23,16% do total de estudantes matriculados na escola. Tomando-se o intervalo de confiança de 95% ($Z=1,96$), o cálculo da margem de erro com correção para população finita é dado por:

$$ME = Z \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n} \times \frac{N-n}{N-1}}$$

Em que:

- ME = Margem de erro;
- Z = Valor crítico igual a 1,96
- p = Proporção esperada (0,5)
- n = Tamanho da amostra
- N = Tamanho da população

Assim:

$$ME = Z \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n} \times \frac{N-n}{N-1}}$$

$$ME = 1,96 \times \sqrt{\frac{0,5(1-0,5)}{221} \times \frac{954-221}{954-1}}$$

$$ME = 1,96 \times 0,0295$$

$$ME = 0,0578$$

Com efeito, os resultados da amostra do CIEJA Campo Limpo podem variar 5,78% para mais ou para menos em relação à população total.

Agora, considerando apenas as matrículas do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini (678), calcula-se que nossa amostra (177) representa 26,11% do total de estudantes matriculados na escola. Tomando-se, novamente, o intervalo de confiança de 95% ($Z=1,96$), o cálculo de margem de erro com correção para população finita é dado por:

$$ME = Z \times \sqrt{\frac{p(1-p)}{n} \times \frac{N-n}{N-1}}$$

$$ME = Z \times \sqrt{\frac{0,5(1-0,5)}{177} \times \frac{678-177}{678-1}}$$

$$ME = 1,96 \times 0,03233$$

$$ME = 0,0634$$

Assim sendo, os resultados da amostra do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini podem variar 6,34% para mais ou para menos em relação à população total.

Esses cálculos nos ajudam a observar que o tamanho da amostra foi fundamental para que obtivéssemos uma margem de erro relativamente pequena em ambos os cenários. O número expressivo de participantes, nossa amostra, garante uma representação bastante fidedigna do coletivo discente de cada uma das escolas.

Por se tratar de uma pesquisa baseada no levantamento de dados primários, a fonte das informações contidas em todos os gráficos e tabelas que vêm a seguir são do próprio Acervo da Pesquisa, motivo pelo qual optamos por suprimir a legenda/fonte desses elementos, mantendo apenas o título.

4.1 ASPECTOS GERAIS

4.1.1 *Período letivo frequentado*

O recenseamento foi realizado em blocos de período letivo de um único dia, considerando os períodos em que os estudantes frequentam as unidades escolares, seja matutino, seja vespertino, seja noturno. Desse modo, foram garantidas as condições para que nenhum estudante respondesse mais de uma vez ao nosso questionário. A relação do número de estudantes entrevistados de acordo com o período letivo frequentado se encontra expressa nas Tabelas 1 e 2:

Tabela 1: Número de estudantes entrevistados por período letivo no CIEJA CL

| Período | | Horário letivo | Estudantes frequentes | |
|------------|----|------------------------|-----------------------|----|
| Matutino | 1º | Das 07h30 até as 09h45 | 44 | 94 |
| | 2º | Das 10h00 até o 12h15 | 50 | |
| Vespertino | 3º | Do 12h30 até as 14h45 | 31 | 55 |
| | 4º | Das 15h00 até as 17h15 | 24 | |
| Noturno | 5º | Das 17h30 até as 19h45 | 47 | 72 |
| | 6º | Das 20h00 até as 22h15 | 25 | |
| Total | | | 221 | |

Tabela 2: Número de estudantes entrevistados por período letivo no CIEJA PEV

| Período | | Horário letivo | Estudantes frequentes | |
|------------|----|------------------------|-----------------------|----|
| Matutino | 1º | Das 07h30 até as 09h45 | 35 | 77 |
| | 2º | Das 10h00 até o 12h15 | 42 | |
| Vespertino | 3º | Das 15h00 até as 17h15 | 42 | 42 |
| Noturno | 5º | Das 17h30 até as 19h45 | 26 | 58 |
| | 6º | Das 20h00 até as 22h15 | 32 | |
| Total | | | 177 | |

A partir das Tabelas 1 e 2, nota-se a preferência pelo período matutino (171 estudantes), seguido do noturno (130) e, por fim, do vespertino (97). Ao agrupar as variáveis “período frequentado” e “ocupação”, notamos o seguinte (Gráficos 3 e 4):

Gráfico 3: Estudantes por período frequentado e ocupação no CIEJA CL

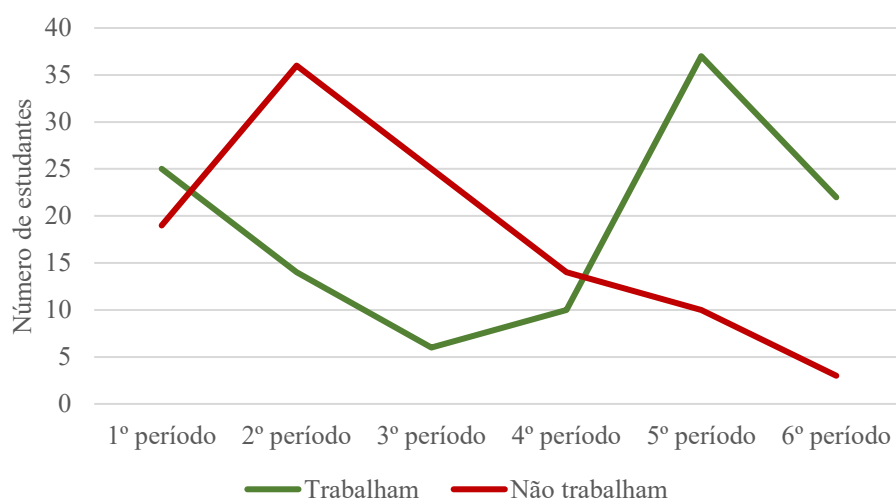
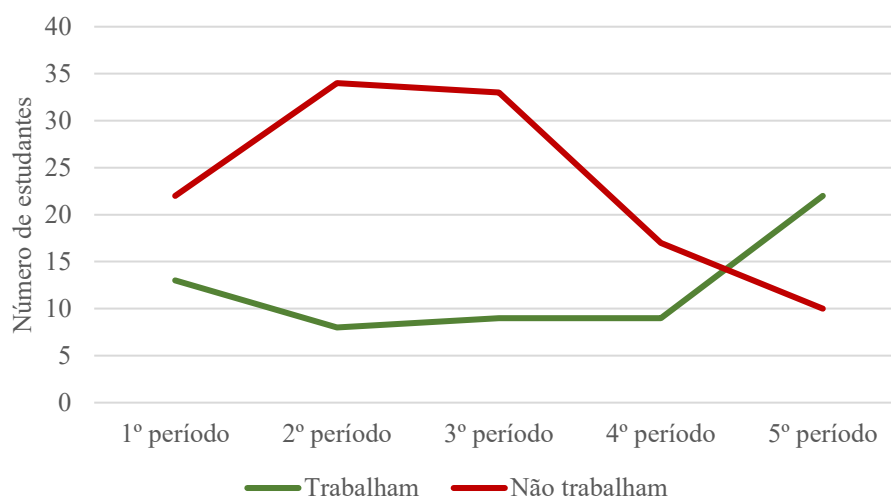


Gráfico 4: Estudantes por período frequentado e ocupação no CIEJA PEV



Embora não haja uma relação absoluta de proporcionalidade inversa entre as variáveis “período frequentado” e “ocupação”, o número de estudantes trabalhadores tende a diminuir ao passo que o número de estudantes que não trabalham aumenta, e vice-versa. Em outras palavras, essas variáveis apresentam uma relação inversa de tendência. Com relação ao primeiro grupo, sobretudo no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, é curioso notar que: de um lado, estão os que estudam pela manhã e trabalham durante a tarde e/ou a noite e, do outro, estão aqueles que trabalham de manhã e/ou de tarde e estudam à noite.

É importante destacar que, em virtude do trabalho e de outros compromissos da rotina dos estudantes, incluindo os afazeres domésticos e as responsabilidades familiares, a escola permite que a frequência diária nas aulas seja feita em diferentes períodos letivos. Essa flexibilidade é fundamental para conter a evasão escolar ao passo que propicia aos estudantes uma possibilidade adicional para conciliar outros compromissos importantes com a rotina escolar.

4.1.2 Idade

Tratando-se de escolas de Educação de Jovens e Adultos, era esperado encontrar uma variedade grande de faixas etárias. Os Gráficos 5 e 6 correspondem nossas expectativas iniciais, tendo em vista a amplitude de 61 anos entre o estudante mais velho e o estudante mais novo do CIEJA CL. No caso do CIEJA PEV, essa amplitude foi igual

a 62 anos. Em nenhum desses universos foram registrados *outliers* (dados discrepantes) e, da mesma forma, nenhum dos cenários apresentou uma distribuição assimétrica dos dados, havendo, ainda, uma aproximação muito grande na idade média dos estudantes de ambas as escolas, sendo de 43 anos para a primeira e 46 anos para a segunda.

Gráfico 5: Estudantes de acordo com a idade no CIEJA CL

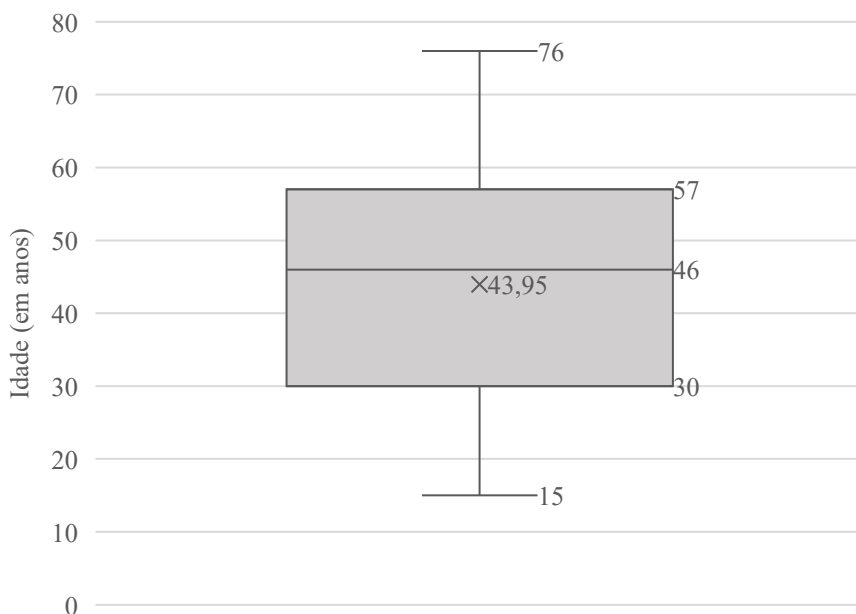
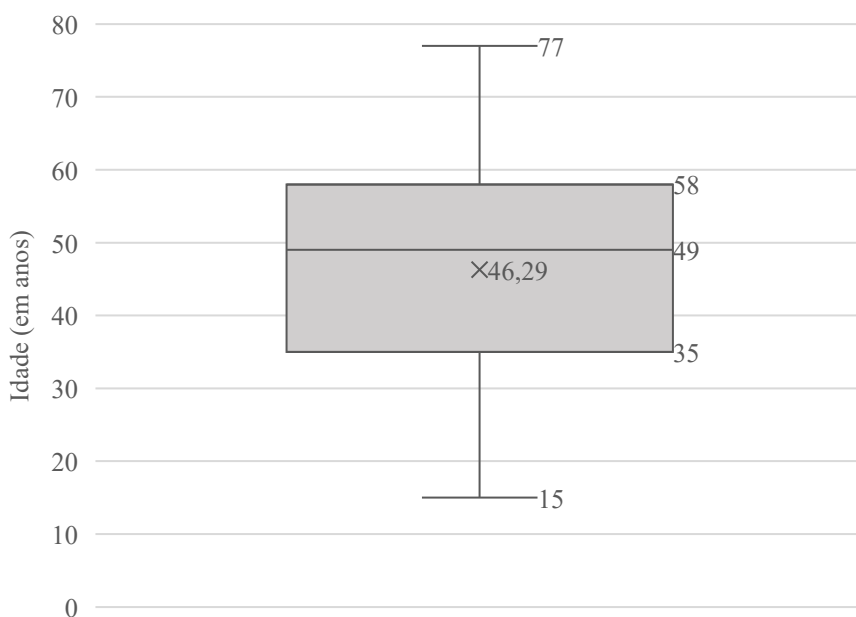


Gráfico 6: Estudantes de acordo com a idade no CIEJA PEV



Quando combinamos as variáveis gênero e idade, visualizamos uma distribuição assimétrica entre homens e mulheres jovens, adultos(as) e idosos(as) nas duas escolas, conforme mostram as pirâmides etárias a seguir (Gráfico 7 e 8):

Gráfico 7: Pirâmide etária dos estudantes no CIEJA CL

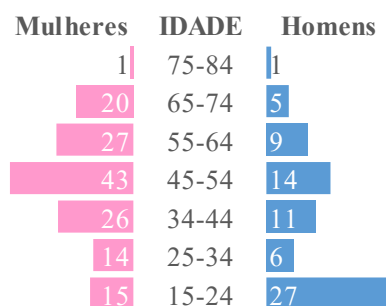
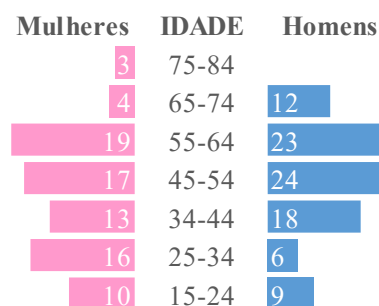


Gráfico 8: Pirâmide etária dos estudantes no CIEJA PEV



No CIEJA Campo Limpo, a maior parte das estudantes do sexo feminino está concentrada na faixa dos 45 a 54 anos, havendo, portanto, um predomínio de mulheres adultas em relação às jovens e idosas. Tratando-se dos homens, porém, essa distribuição é profundamente desigual, havendo um predomínio muito grande de rapazes com idade entre 15 e 24 anos. No CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, a proporção entre homens e mulheres também possui nítidas diferenças, sendo o grupo feminino mais homogeneamente distribuído do que o público masculino, composto majoritariamente por adultos com idade superior a 34 anos.

4.1.3 Fluxos migratórios

Ainda sobre os aspectos gerais da pesquisa, buscamos levantar dados relativos aos fluxos migratórios que caracterizam a comunidade discente do ponto de vista do estado de origem. Os gráficos a seguir (Gráficos 9 e 10) revelaram que, embora os paulistas sejam maioria nas duas escolas (quando consideramos apenas os estudantes de nacionalidade brasileira), há mais pessoas provenientes da região Nordeste do que provenientes de todas as outras regiões somadas. Diante desse diagnóstico, elaboramos dois mapas de fluxos (Mapas 3 e 4) que esboçam o volume de migrações a partir dos dados dispostos em seus respectivos gráficos.

Gráfico 9: Estado de origem dos estudantes brasileiros do CIEJA CL

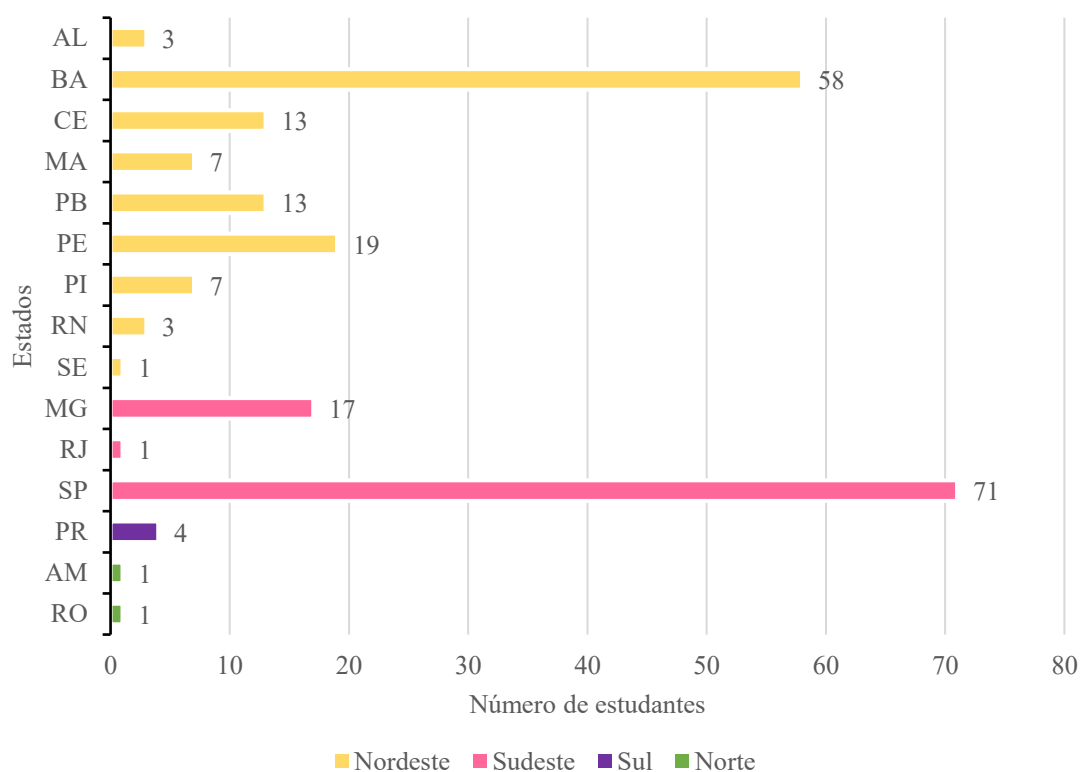
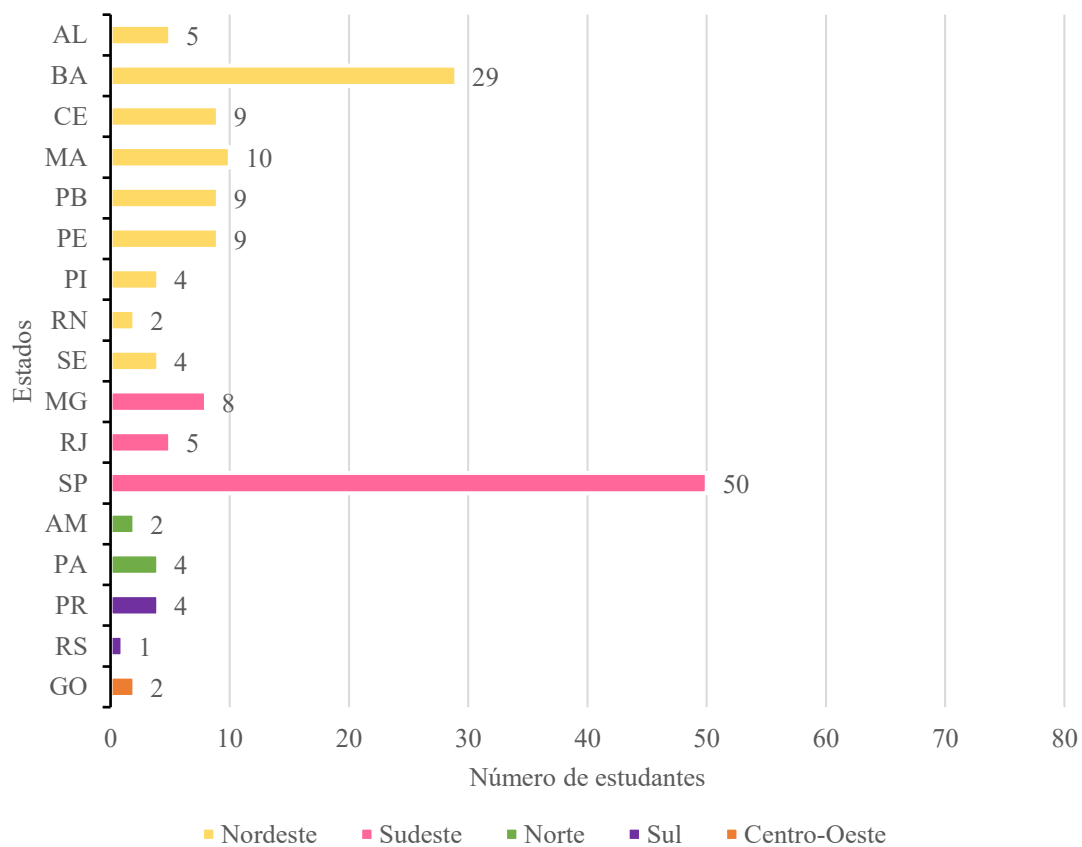
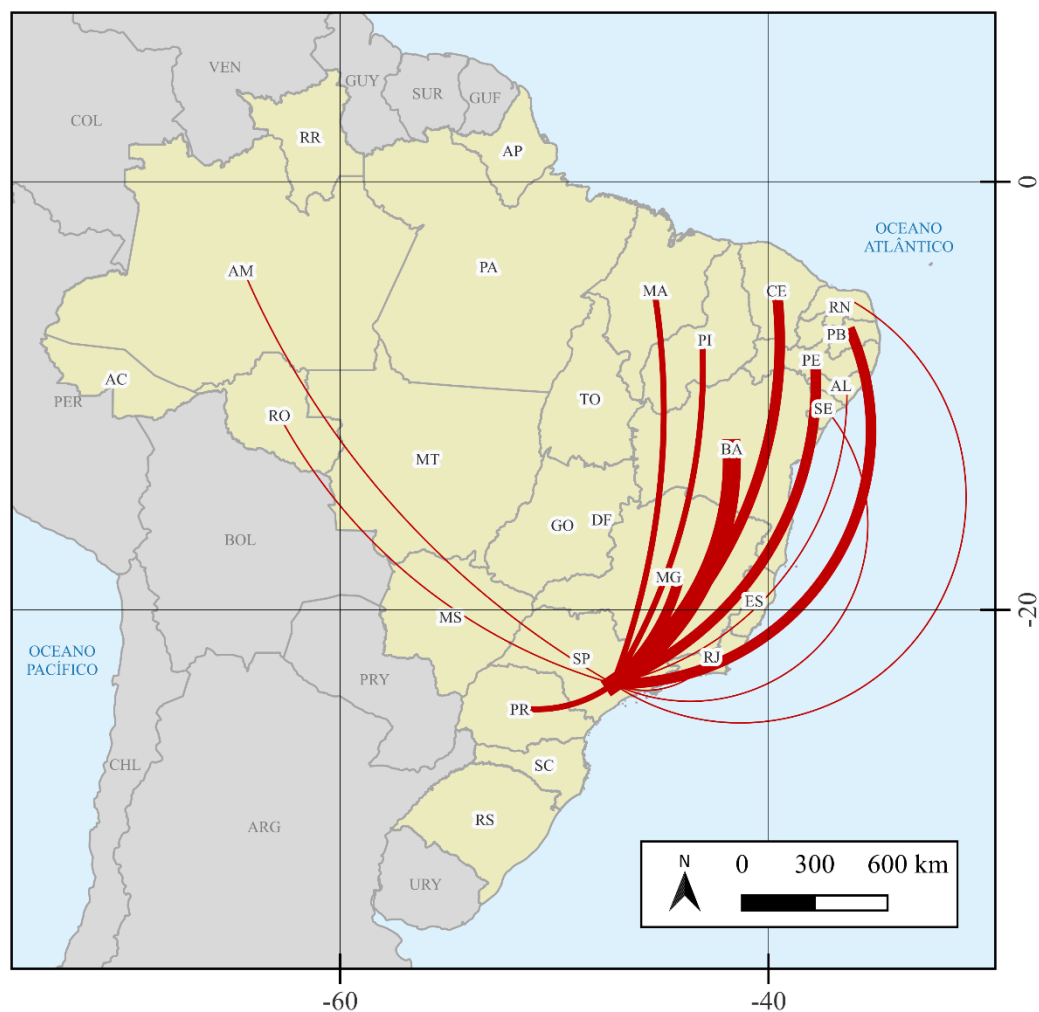


Gráfico 10: Estado de origem dos estudantes brasileiros do CIEJA PEV



Mapa 3: Fluxos migratórios dos estudantes brasileiros do CIEJA CL com destino a São Paulo



Legenda

Fluxos migratórios

— 1 - 3

— 3 - 12

— 12 - 20

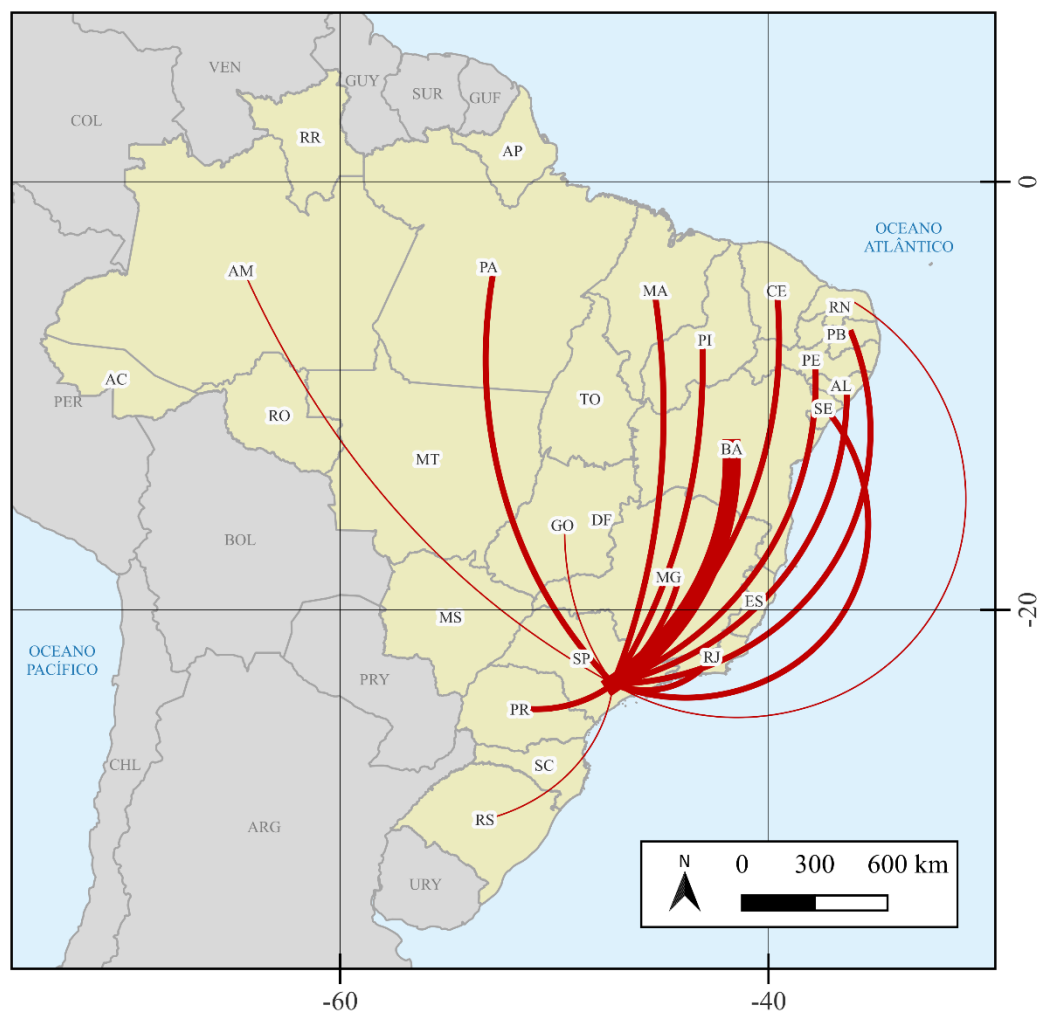
— 20 - 58

Unidades da Federação

Sistema de coordenadas geográficas:
EPSG: 31983 - SIRGAS 2000
Zona UTM: 23S

Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração: Leonardo Saraiva

Mapa 4: Fluxos migratórios dos estudantes brasileiros do CIEJA PEV com destino a São Paulo



Legenda

Fluxos migratórios

— 1 - 3

— 3 - 12

— 12 - 29

Unidades da Federação

Sistema de coordenadas geográficas:
EPSG: 31983 - SIRGAS 2000
Zona UTM: 23S

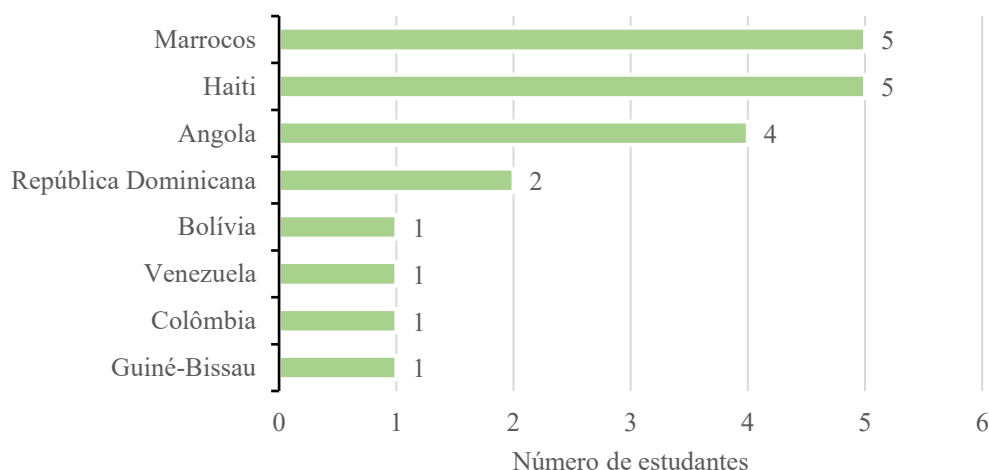
Fonte: Acervo da pesquisa
Elaboração: Leonardo Saraiva

O levantamento sobre a origem dos estudantes também revelou a presença de estrangeiros nas duas escolas-campo, com destaque para o CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, na qual constatou-se a presença de marroquinos, haitianos, angolanos, dominicanos, bolivianos e outros.

Gráfico 11: Número de estudantes estrangeiros no CIEJA CL por país de origem



Gráfico 12: Número de estudantes estrangeiros no CIEJA PEV por país de origem



4.1.4 Cidade natalícia

Quando perguntados sobre a cidade onde nasceram, os estudantes forneceram, no CIEJA Campo Limpo, 137 respostas diferentes e, no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, 116, revelando um perfil tão diversificado quanto aquele que encontramos a respeito do estado de origem. Para representar essa diversidade, elaboramos duas nuvens de palavras (Figuras 6 e 7) que colocam em destaque as cidades mais frequentes nas respostas fornecidas pelos entrevistados.

nossa pesquisa por meio do agrupamento de um conjunto de variáveis. As referidas seções de interesse e suas respectivas variáveis estão expressas no quadro a seguir (Quadro 1):

Quadro 1: Agrupamento de variáveis por assunto de interesse

| Seções de interesse | Variável |
|--------------------------------|------------------------------------------|
| Autoidentificação | Gênero |
| | Orientação sexual |
| | Etnia/Raça |
| Número de filhos por estudante | Possui ou não possui filhos |
| | Número de filhos |
| Deficiências | Possuiu ou não possui deficiência |
| | Tipos de deficiência |
| Saúde | Possui ou não possui problema de saúde |
| | Tipos de problema de saúde |
| Educação | Evadiu ou não evadiu da escola |
| | Ano/série de evasão escolar |
| | Motivadores da evasão escolar |
| Trabalho e Renda | Principal responsável pela renda |
| | Ocupação dos estudantes |
| | Renda média mensal familiar |
| Mobilidade Urbana | Tipo de transporte utilizado |
| | Tempo gasto no deslocamento até a escola |
| | Locais mais frequentados no distrito |

Nas páginas seguintes, nos debruçaremos sobre a exposição de cada uma dessas seções, tendo sempre em vista o nosso objetivo de compor um quadro bastante preciso na representação do perfil médio do corpo discente.

4.2 AUTOIDENTIFICAÇÃO

4.2.1 Gênero

A primeira pergunta referente ao quadro de autoidentificação buscou levantar a razão de sexo nos CIEJAs. Os resultados nos levaram a reconhecer diferentes proporções no número de homens e mulheres em cada uma das escolas: se por um lado, no CIEJA

CL, a cada três estudantes entrevistados, dois são do sexo feminino e apenas um é do sexo masculino (Gráfico 13), por outro, no CIEJA PEV, essa proporção é de aproximadamente um para um, com uma ligeira predominância de estudantes do sexo masculino (Gráfico 14). A variável “gênero” se mostrou como uma das mais importantes em nosso trabalho, haja vista a possibilidade de comparação de outros resultados levando em conta a distinção entre homens e mulheres.

Gráfico 13: Autoidentificação de gênero dos estudantes do CIEJA CL

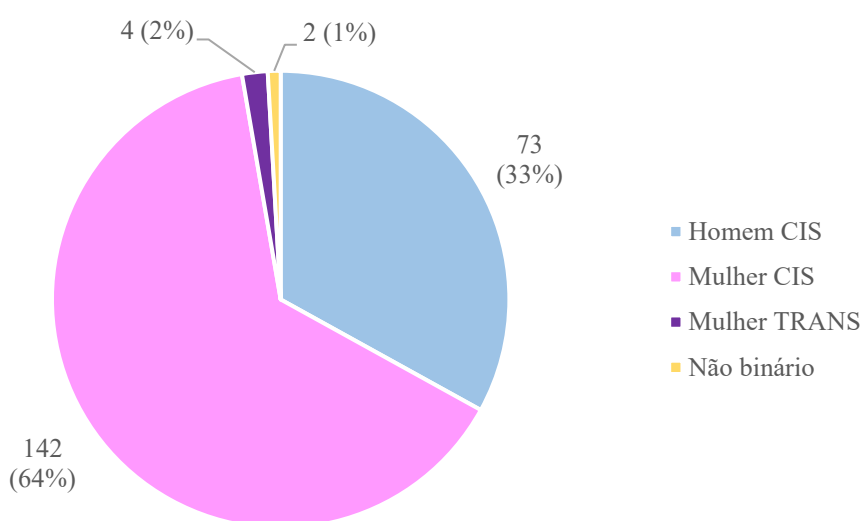
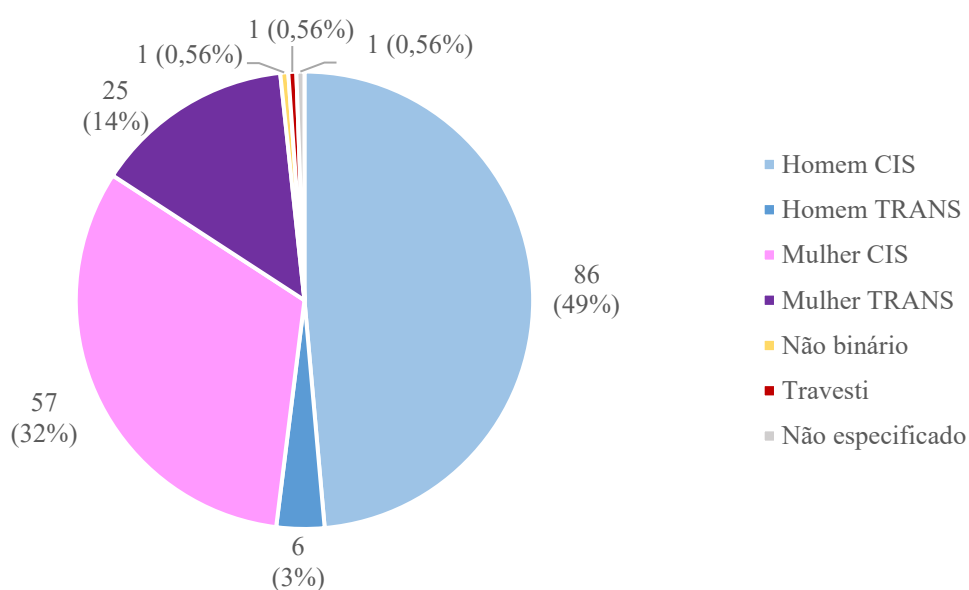


Gráfico 14: Autoidentificação de gênero dos estudantes do CIEJA PEV



Levando em consideração a discrepância na razão de sexo entre as escolas, não é possível afirmar, em nosso estudo, que a evasão escolar seja um fenômeno mais comum aos homens ou às mulheres. Quando combinamos as variáveis “gênero” e “idade”, vemos que a distribuição dos sexos masculino e feminino se altera não apenas entre as escolas como também entre as diferentes faixas etárias (Gráficos 15 e 16):

Gráfico 15: Estudantes por gênero e faixa etária no CIEJA CL

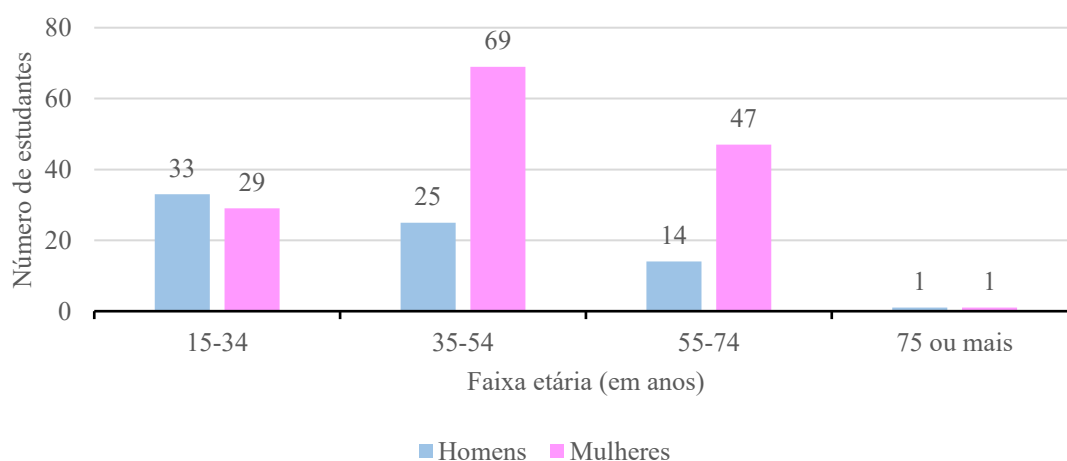
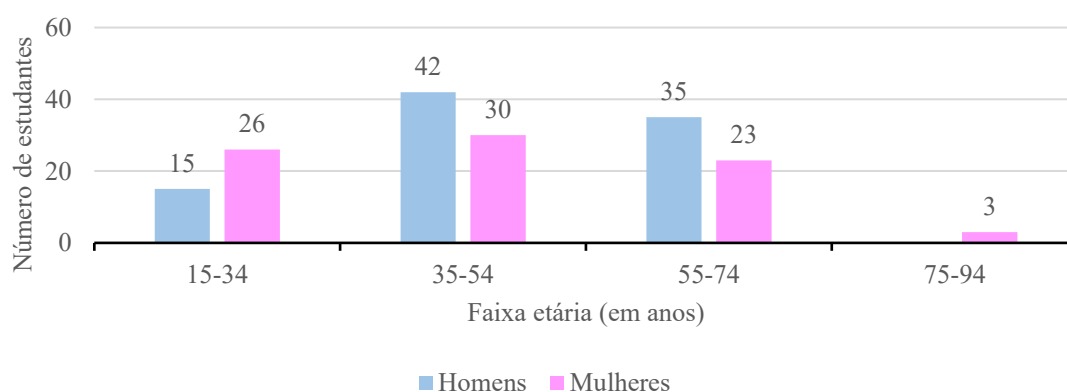


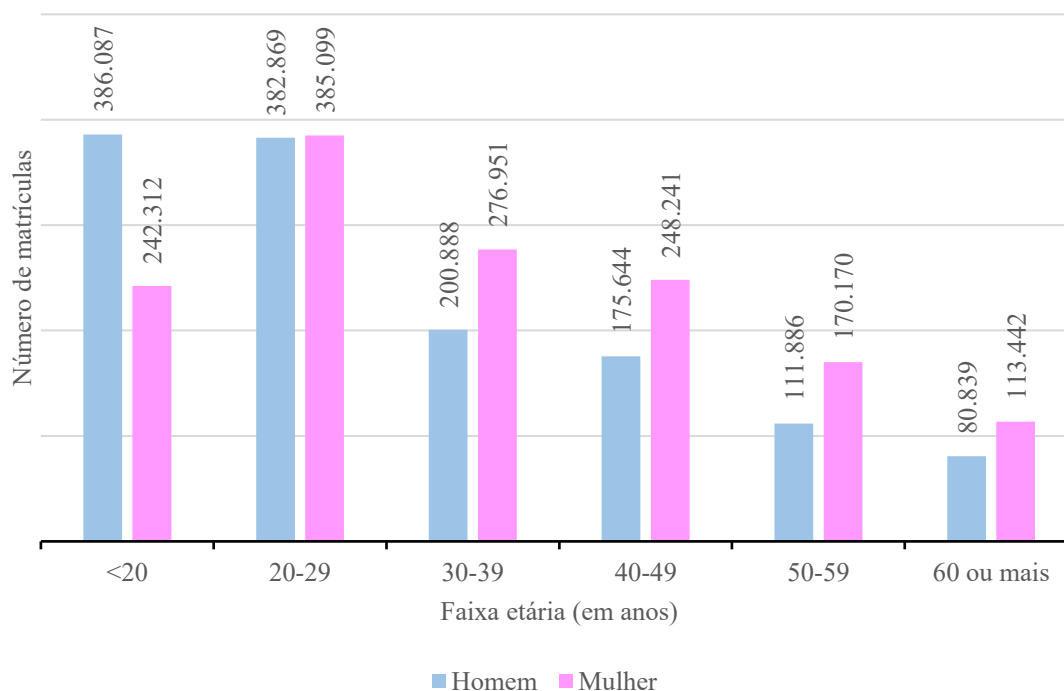
Gráfico 16: Estudantes por gênero e faixa etária no CIEJA PEV



Curiosamente, no entanto, os resultados obtidos nas escolas em muito se diferem dos resultados obtidos pelo Censo Escolar da Educação Básica de 2022 (Gráfico 17). Na pesquisa feita pelo Ministério da Educação (MEC), o público masculino é consideravelmente maior do que o público feminino apenas quando se consideram os

indivíduos com idade inferior a 20 anos. É somente a partir da faixa etária dos 30 anos que a quantidade de matrículas do sexo feminino começa a superar a do sexo oposto de modo mais relevante, fato que é observado com bastante clareza no CIEJA Campo Limpo.

Gráfico 17: Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos, segundo a faixa etária o sexo



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2022, p.32)¹⁰

A expressividade do número de matrículas de estudantes com idade inferior a 35 anos, em todos os três cenários apresentados anteriormente, corrobora para a avaliação de um diagnóstico que vem sendo observado em outros estudos: a juvenilização do perfil discente (Pereira; Oliveira, 2018). A presença desses jovens aponta não apenas para a redefinição da identidade da EJA como também para a manutenção – ou piora – das condições de vulnerabilidade social que minam a permanência estudantil no nível básico de ensino, criando uma massa de jovens trabalhadores pouco escolarizados.

¹⁰ BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2022: Resumo Técnico**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

4.2.2 Orientação sexual

A segunda questão sobre as noções de autoidentificação dos entrevistados abordou o tema da orientação sexual. Os estudantes declarados heterossexuais foram o grupo majoritário em ambas as escolas, enquanto as demais orientações somam, juntas, 5%, no caso do CIEJA CL (Gráfico 18), e 11,56%, no caso do CIEJA PEV (Gráfico 19).

Gráfico 18: Estudantes por orientação sexual no CIEJA CL

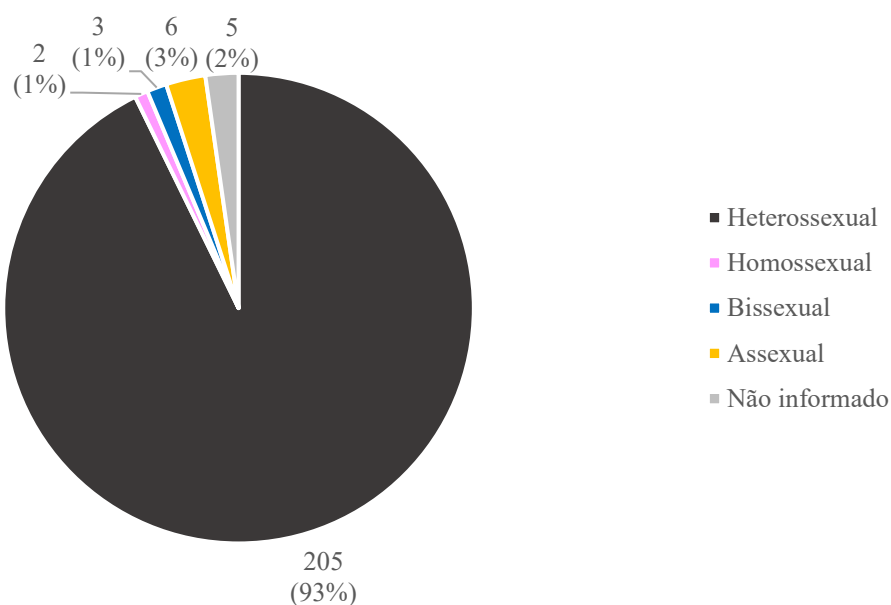
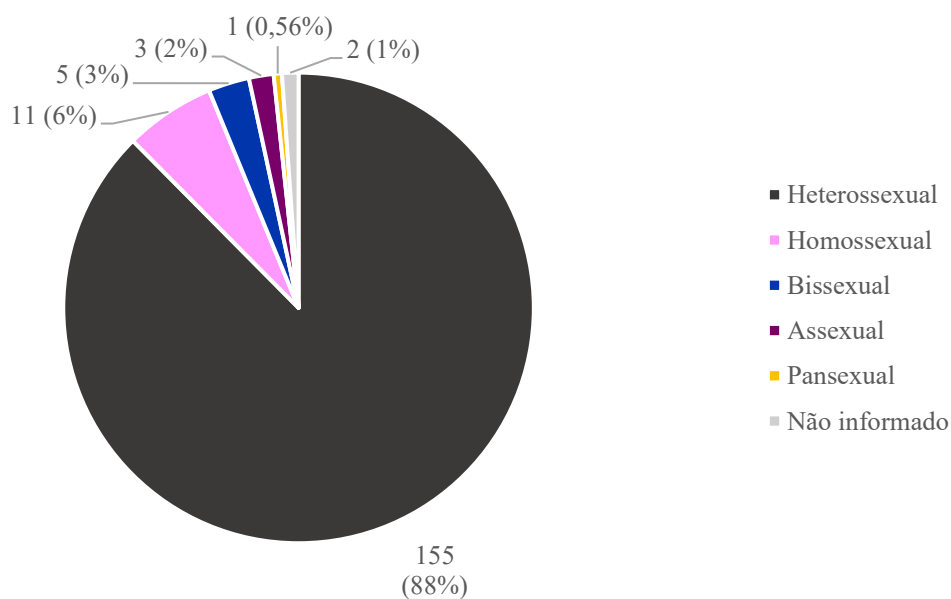


Gráfico 19: Estudantes por orientação sexual no CIEJA PEV



Durante as entrevistas coletivas, todas as alternativas foram explicadas aos estudantes a fim de que não houvessem dúvidas sobre o significado das palavras heterossexual, homossexual, bissexual, assexual e pansexual. Em ambos os cenários pesquisados, porém, registramos a presença de estudantes que não quiseram ou não souberam responder a essa pergunta sobre orientação sexual. Por conseguinte, neste e em outros casos de perguntas sem resposta foram agrupados na categoria “Não informado”.

4.2.3 Etnia/Raça

Do ponto de vista étnico-racial, observamos alguns aspectos que merecem ser mais bem detalhados. Segundo Osório (2003, p.7-8), quando se trata da declaração de etnia/raça, há três métodos que podem ser adotados pelo pesquisador:

O primeiro [método] é a autoatribuição de pertença, no qual o próprio sujeito da classificação escolhe o grupo do qual se considera membro. O segundo é a heteroatribuição de pertença, no qual outra pessoa define o grupo do sujeito. O terceiro método é a identificação de grandes grupos populacionais dos quais provieram os ascendentes próximos por meio de técnicas biológicas, como a análise do DNA.

Tratando-se da pergunta “qual a sua etnia/raça?”, os entrevistados do CIEJA CL (Gráfico 20) e do CIEJA PEV (Gráfico 21) forneceram as seguintes respostas:

Gráfico 20: Autoidentificação de etnia/raça no CIEJA CL

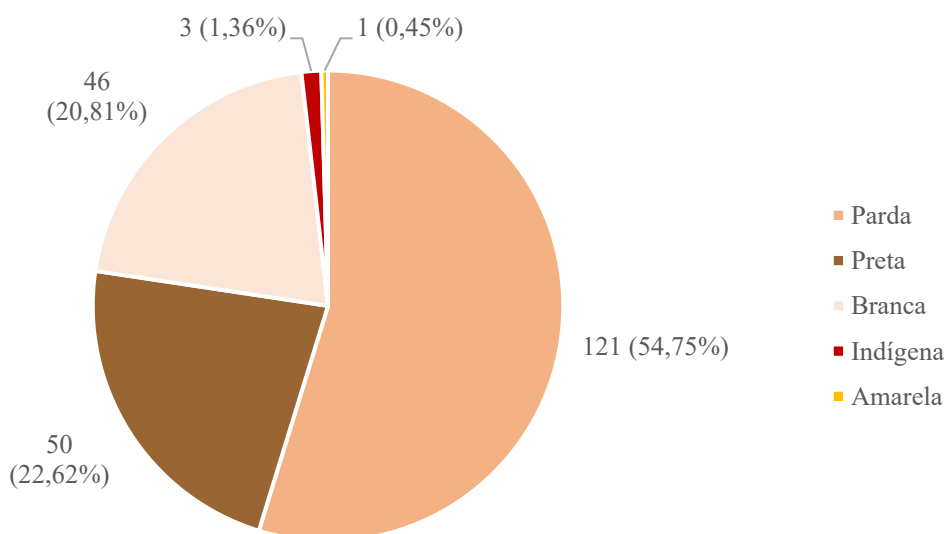
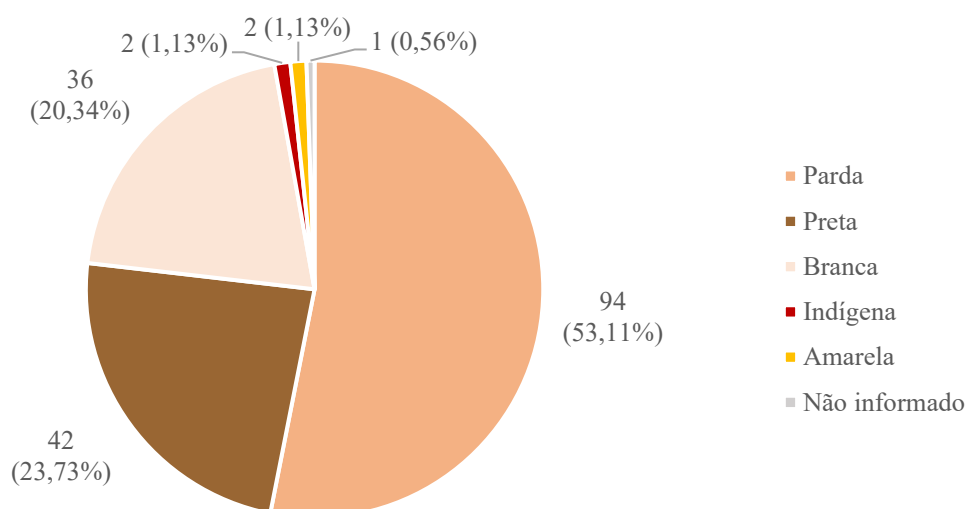


Gráfico 21: Autoidentificação de etnia/raça no CIEJA PEV



Ao optar pelo método da autoatribuição de pertença, superamos possíveis conflitos de dados entre aquilo que consta nas certidões de nascimento dos estudantes e suas próprias convicções raciais, valorizando, portanto, estas últimas.

Com base nos dois últimos gráficos, é possível perceber que a distribuição étnico-racial dos estudantes matriculados nas duas escolas apresenta diversas semelhanças. Os entrevistados de cor parda formam o maior grupo racial tanto no CIEJA Campo Limpo quanto no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini. Além disso, os pretos e brancos descrevem, respectivamente, o segundo e o terceiro grupo de maior predominância, cujos percentuais também são muito próximos entre si (de um lado, 22,62% e 20,81% no CIEJA CL, do outro, 23,73% e 20,34% no CIEJA PEV). Os amarelos (pessoas com ascendência asiática) e indígenas formam o grupo minoritário nos dois cenários, não ultrapassando 3% do total de entrevistados. Observa-se, por fim, que o percentual da população negra (somando pretos e pardos) ultrapassa os 75% nas duas amostras.

Com o intuito de aprofundar a discussão sobre identidade étnico-racial, dividimos as respostas fornecidas pela variável “gênero” (Gráficos 22 e 23), tal como foi feito nos Gráficos 15 e 16. Com isso, observamos que a cor parda se expressa majoritariamente tanto no grupo dos homens, quanto no grupo das mulheres em ambas as escolas. No tocante aos pretos e brancos, notamos a sutileza da seguinte inversão: entre os homens, os pretos são minoria em relação aos brancos, já entre as mulheres, as brancas são minoria

em relação às pretas. Por fim, os amarelos e indígenas formam o grupo minoritário, somando, juntos, menos de 3% em cada unidade escolar.

Gráfico 22: Autoidentificação de etnia/raça por gênero no CIEJA CL

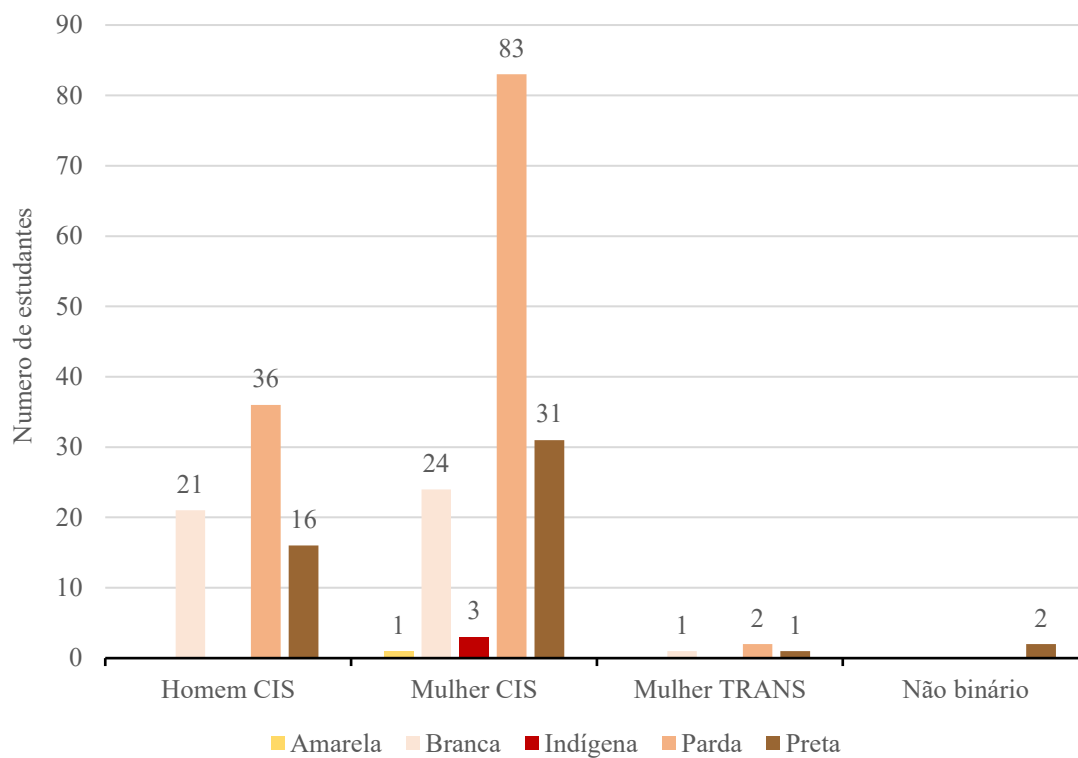
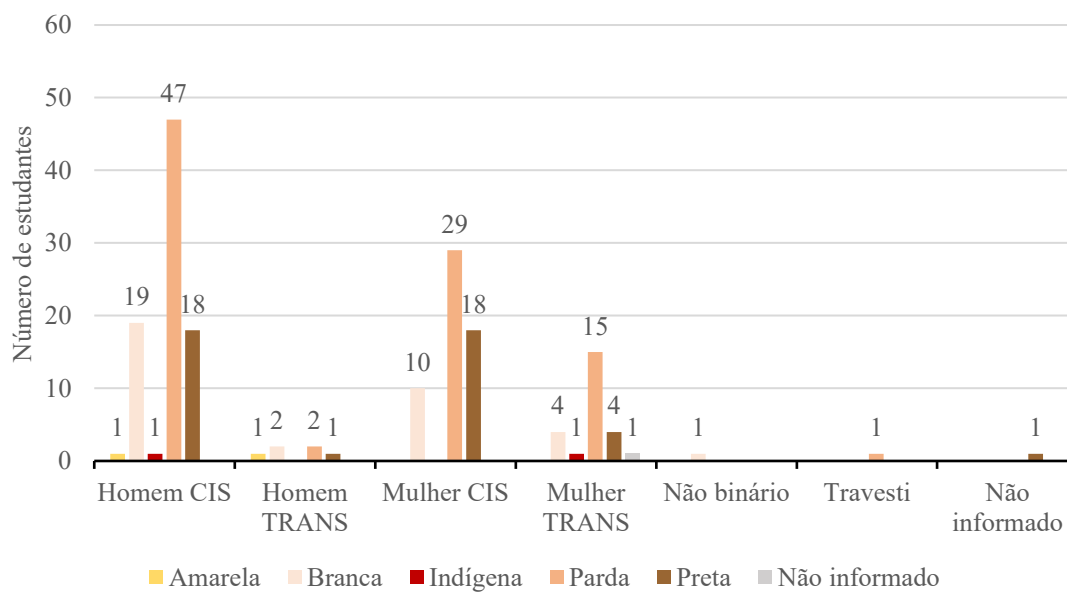


Gráfico 23: Autoidentificação de etnia/raça por gênero no CIEJA PEV



Em síntese, a seção de Autoidentificação evidenciou um corpo discente marcado pela pluralidade de gêneros, faixas etárias e etnias/raças. Do ponto de vista do gênero, foi interessante observar que a distribuição entre homens e mulheres é diferente não apenas entre cada uma das unidades escolares como também em relação ao perfil nacional dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos, como mostrou Censo Escolar de 2022. A razão de sexo nos mostrou que, no CIEJA PEV, a proporção entre homens e mulheres é quase a mesma, enquanto no CIEJA CL essa proporção é de 1:2. Em relação à orientação sexual, as duas amostras apresentaram resultados muito semelhantes, havendo a predominância de estudantes heterossexuais. Por fim, vimos que as escolas apresentam uma coincidência bastante surpreendente no que diz respeito à diversidade étnico-racial, havendo, além da predominância de pessoas negras, uma distribuição muito parecida entre pardos, pretos, brancos, indígenas e amarelos.

4.3 NÚMERO DE FILHOS POR ESTUDANTE

A segunda seção de interesse de nossa pesquisa buscou levantar o número de filhos declarado por cada estudante, independentemente da presença ou ausência de vínculo consanguíneo. Com isso, chegamos aos seguintes resultados (Gráficos 24 e 25):

Gráfico 24: Número de filhos por estudante no CIEJA CL

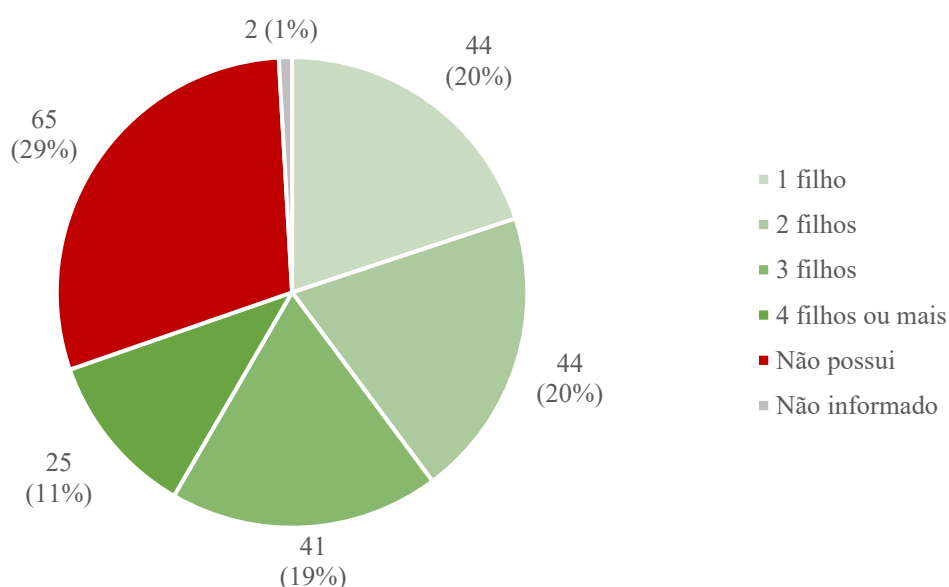
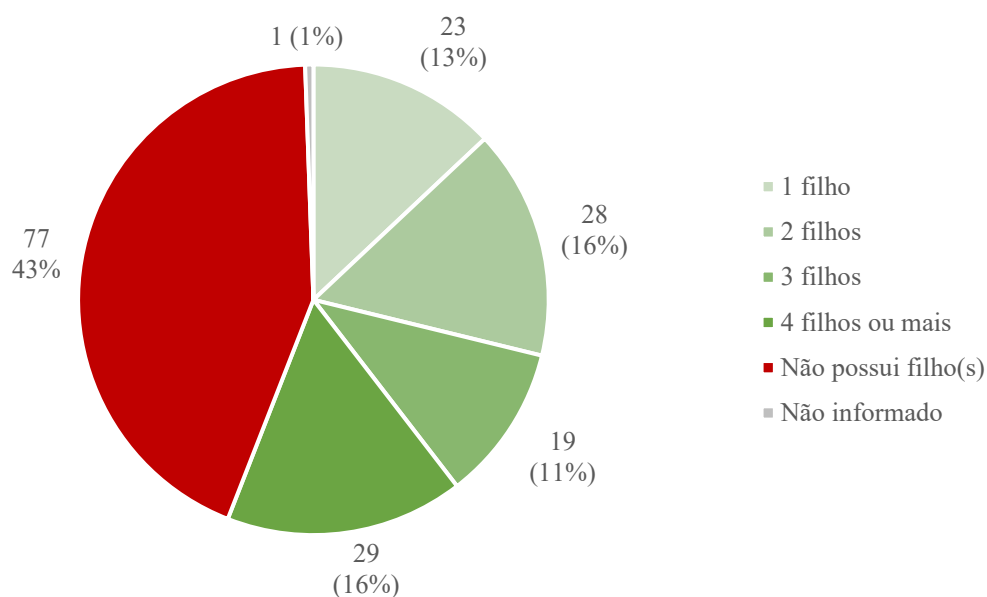


Gráfico 25: Número de filhos por estudante no CIEJA PEV



A análise dos dados permite afirmar que a maternidade e a paternidade são mais comuns entre os estudantes do CIEJA Campo Limpo, muito embora as duas amostras tenham apresentado um grupo majoritário formado por estudantes sem nenhum filho.

4.4 DEFICIÊNCIAS

Considerando a amostra de cada escola, o censo escolar no CIEJA Campo Limpo registrou a presença de 35 Pessoas Com Deficiência, enquanto no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini esse número foi de 28 (Tabela 3). Em ambas as escolas, o número de estudantes PCDs equivale a 16% do total de entrevistados.

Tabela 3: Número de estudantes PCDs por escola

| | CIEJA Campo Limpo | CIEJA Paulo Emílio Vanzolini |
|-------------------------------|-------------------|------------------------------|
| Não possui deficiência | 186 (84%) | 149 (84%) |
| Possui deficiência | 35 (16%) | 28 (16%) |

Os tipos de deficiência registrados em cada escola de acordo com as respostas dos estudantes estão expressos nos Gráficos 26 e 27:

Gráfico 26: Tipos de deficiência declarados pelos estudantes PCDs no CIEJA CL

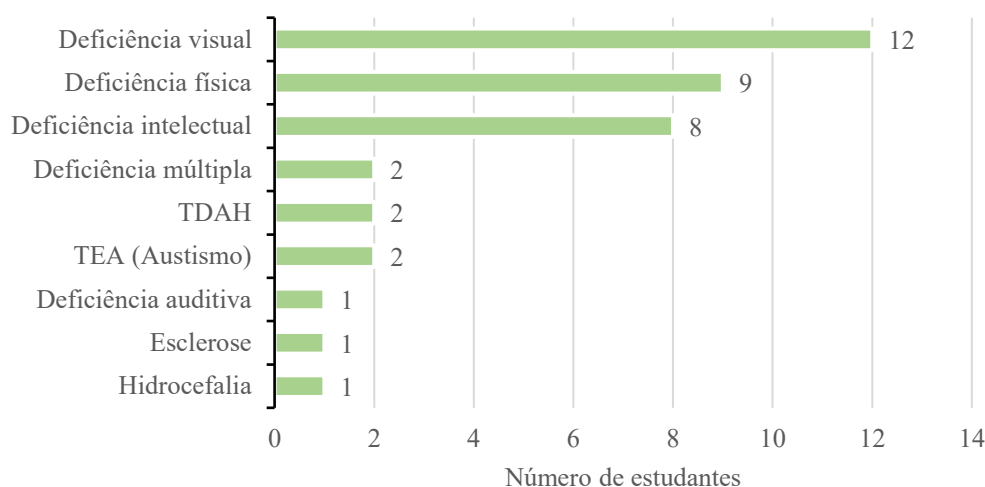
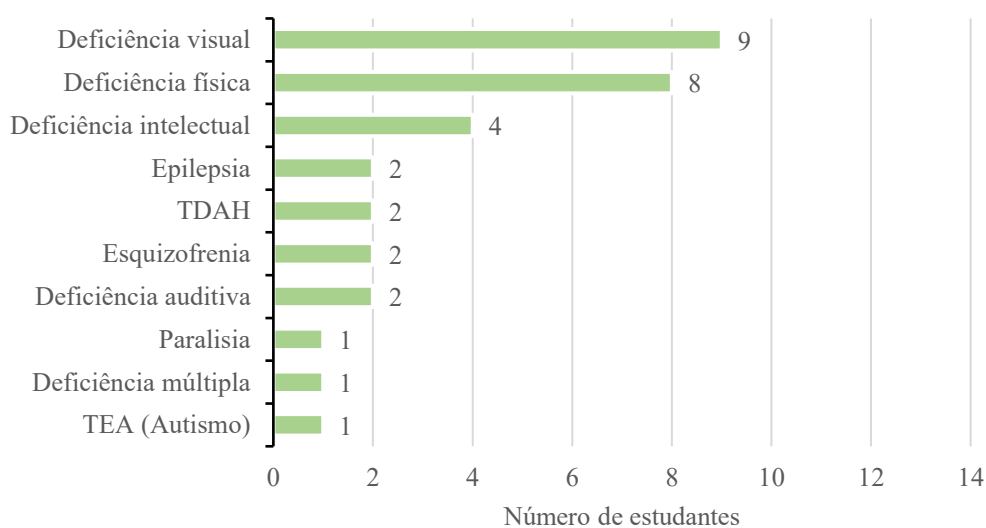


Gráfico 27: Tipos de deficiência declarados pelos estudantes PCDs no CIEJA PEV



Ao serem perguntados sobre o tipo de deficiência, os estudantes tinham a possibilidade de marcar mais de uma opção no questionário. Por essa razão, o somatório dos tipos de deficiência supera o número de PCDs. Além disso, não exigimos nenhuma forma de comprovação ou laudo médico que atestassem a condição assinalada.

Aprofundando a investigação, decidimos levantar os principais motivadores da evasão escolar que foram declarados exclusivamente pelos estudantes PCDs. O Gráfico

28 expressa os resultados colhidos no CIEJA CL e, em seguida, o Gráfico 29 expressa os resultados colhidos no CIEJA PEV:

Gráfico 28: Principais motivadores da evasão escolar entre os estudantes PCDs no CIEJA CL

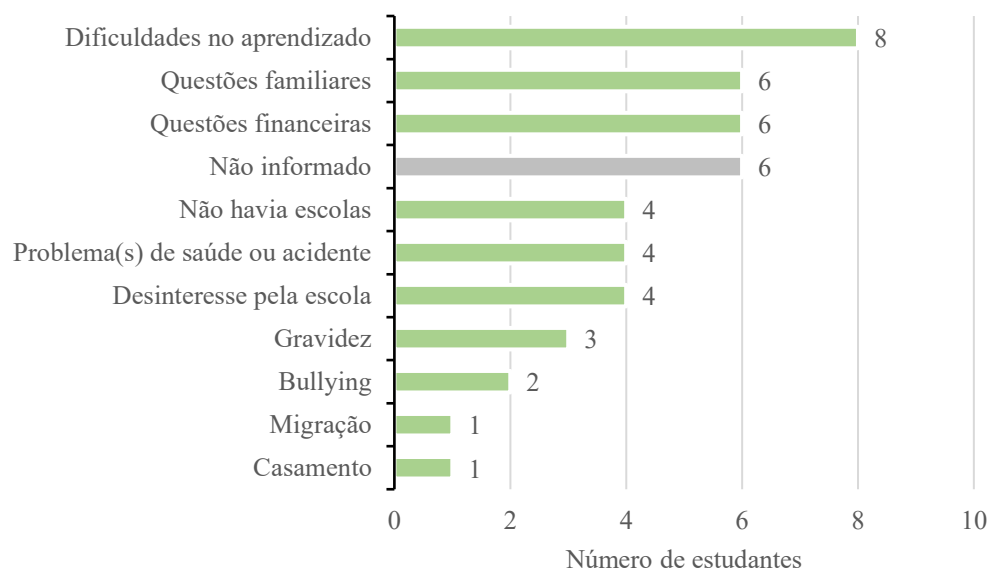
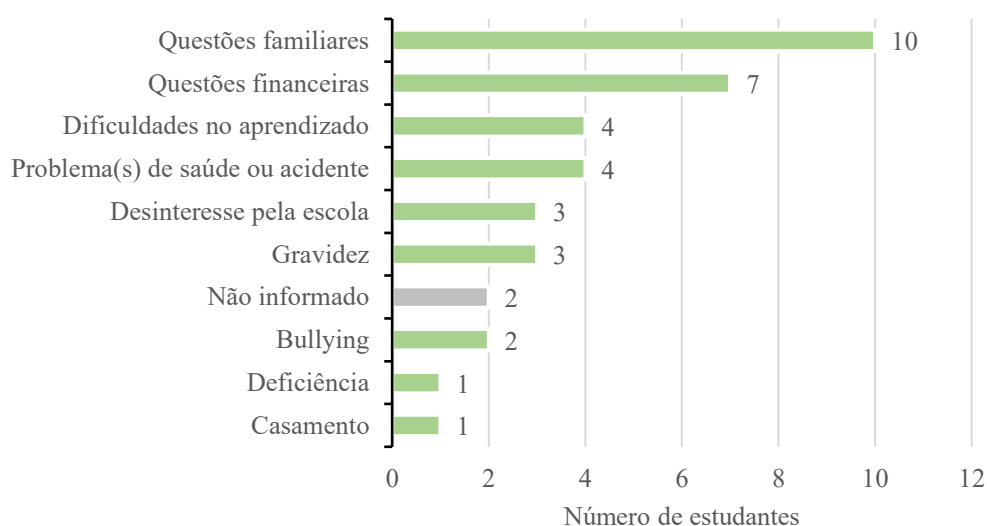


Gráfico 29: Principais motivadores da evasão escolar entre os estudantes PCDs no CIEJA PEV



Com base nos resultados acima, é importante salientar o peso das questões financeiras, familiares e das dificuldades no aprendizado sobre a trajetória escolar dos

estudantes com deficiência em ambos os cenários de pesquisa. A esse respeito, é possível imaginar a dificuldade das famílias para encontrar escolas de educação inclusiva que disponham de recursos humanos e pedagógicos adequados para atender esses estudantes com necessidades especiais.

4.5 SAÚDE

Tal como foi feito para o quadro de deficiências, buscamos analisar os principais problemas de saúde entre os estudantes matriculados nas duas escolas, o que nos levou aos seguintes resultados (Tabela 4 e Gráficos 30 e 31):

Tabela 4: Número de estudantes com algum problema de saúde por escola

| | CIEJA Campo Limpo | CIEJA Paulo Emílio Vanzolini |
|-------------------------------------|-------------------|------------------------------|
| Não possui problema de saúde | 186 (84%) | 149 (84%) |
| Possui problema de saúde | 35 (16%) | 28 (16%) |

Gráfico 30: Tipos de problema de saúde declarados pelos estudantes com algum problema de saúde no CIEJA CL

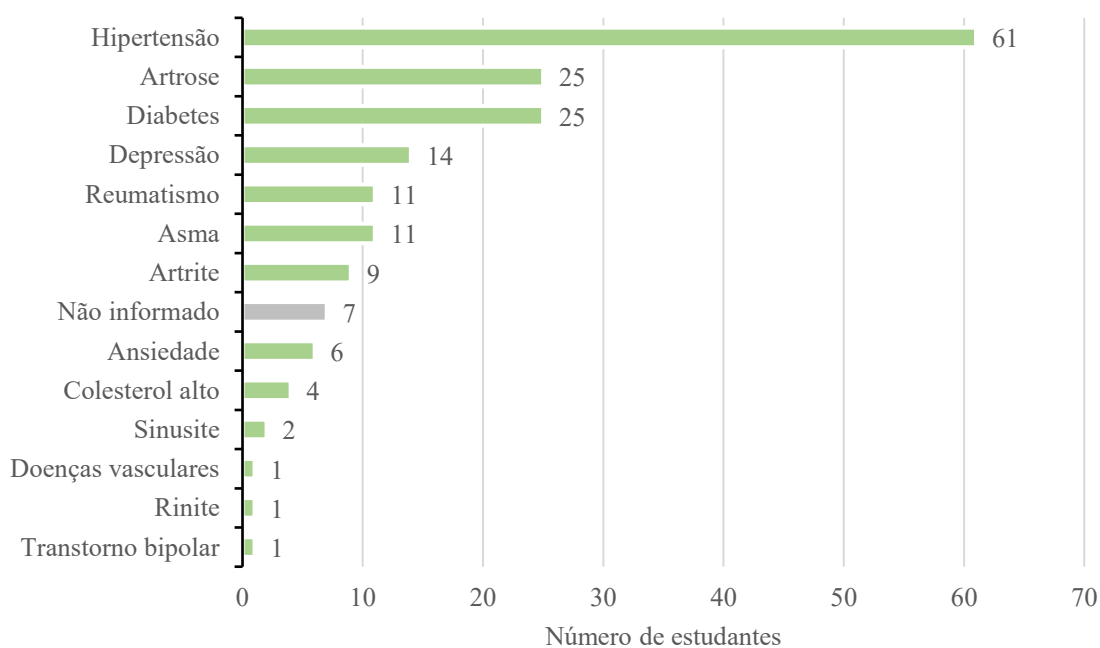
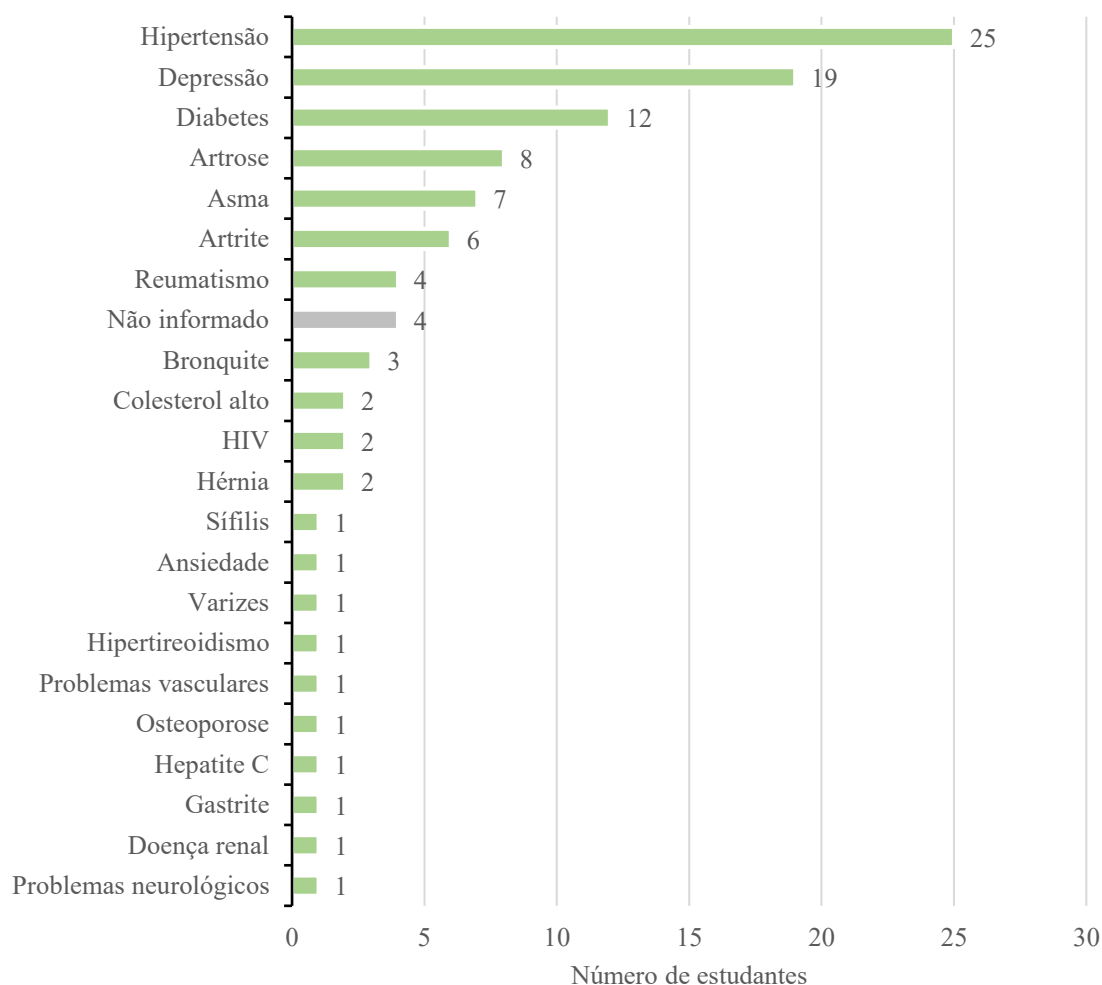


Gráfico 31: Tipos de problema de saúde declarados pelos estudantes
com algum problema de saúde no CIEJA PEV



Da mesma forma como ocorreu nos casos de deficiência, os estudantes tinham a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa referente aos problemas de saúde. Entre as combinações mais comuns por indivíduo, no CIEJA Campo Limpo, estavam diabetes e hipertensão, artrite e artrose, além de reumatismo, artrite e artrose. O número elevado de estudantes que declararam possuir algum tipo de doença relacionada à saúde mental, como ansiedade, depressão e transtorno bipolar, nos leva a refletir sobre a importância de as escolas considerarem o acompanhamento psicopedagógico desses alunos, atendendo-os de acordo com suas necessidades específicas. O mesmo gráfico nos leva a pensar sobre a importância de serem discutidas algumas iniciativas voltadas para a construção de uma rotina saudável e na prática de exercícios físicos, levando em conta o alto índice de alunos com diabetes, hipertensão e colesterol alto.

4.6 EDUCAÇÃO

4.6.1 Evasão escolar

No tópico sobre educação, a evasão escolar foi um dos temas mais centrais de nossa pesquisa. Nesse levantamento, depositamos a esperança de encontrar algumas respostas no sentido de compreender os principais motivos que outrora levaram os estudantes a interromperem seus estudos. Os gráficos a seguir refletem os resultados da pergunta: “Você interrompeu os estudos alguma vez na vida?” (Gráficos 32 e 33):

Gráfico 32: Evasão escolar no CIEJA CL

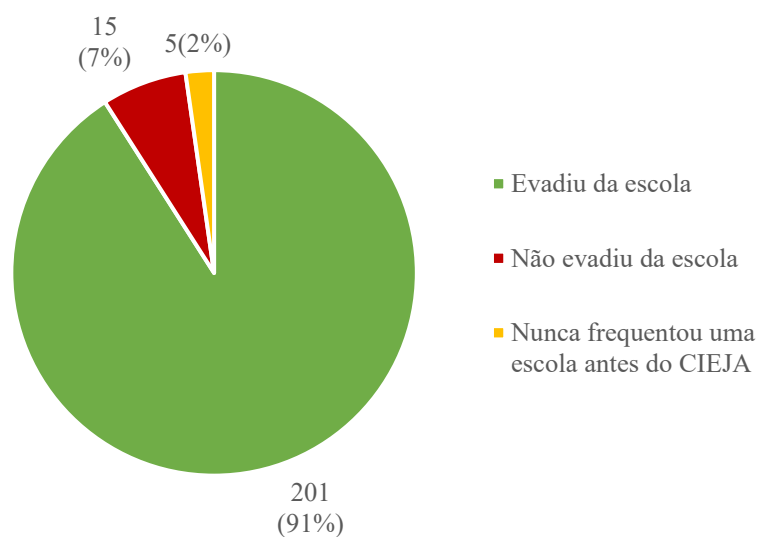
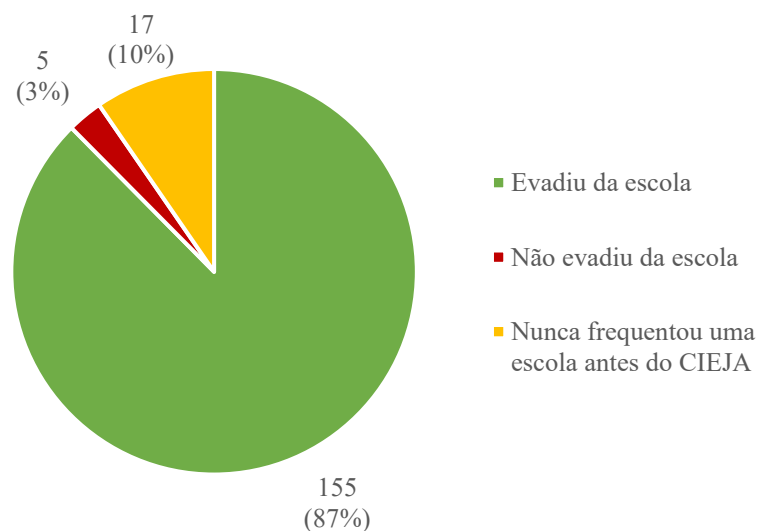


Gráfico 33: Evasão escolar no CIEJA PEV



Apesar de parecer óbvia, considerando a modalidade em estudo, a pergunta inicial sobre o ano de evasão escolar teve por objetivo o levantamento de estudantes que nunca frequentaram uma escola antes do ingresso na EJA. No caso do CIEJA Campo Limpo, os 5 estudantes que se enquadram nessa situação partilham as seguintes características:

- Possuem idade superior a 45 anos;
- São migrantes internos (4 baianos e 1 mineiro);
- Afirmaram não ter escolas onde pudessem estudar durante a infância.

Já no caso do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, embora o número de estudantes que nunca frequentaram uma escola seja maior (17), nota-se que as características partilhadas são relativamente as mesmas do CIEJA Campo Limpo:

- Possuem idade igual ou superior a 49 anos (14 dos 17);
- São, em sua maioria (15 dos 17), migrantes inter-regionais ou imigrantes;
- Apontam “questões familiares”, “questões financeiras” e a ausência de escolas locais como os principais fatores da evasão escolar.

Evidentemente, todos os estudantes matriculados nas instituições como o CIEJA não possuem o diploma de conclusão do Ensino Fundamental, fato que deve ser considerado mesmo para os estudantes que afirmaram não ter interrompido seus estudos.

No CIEJA CL, considerando apenas os 15 estudantes que negaram ter evadido da escola, 6 afirmaram possuir algum tipo de deficiência, enquanto 2 dos outros 9 restantes afirmaram ter problemas de saúde. Isso nos leva a pensar que, mesmo assinalando a opção “Não evadiu da escola”, esses estudantes passaram por outras instituições de ensino até encontrar a possibilidade de concluírem seus estudos. Já no CIEJA PEV, dos 5 estudantes nessa condição, 3 são estrangeiros, tornando possível a hipótese de que já tenham frequentado o ambiente escolar em seus países de origem.

4.6.2 Ano/série de evasão escolar.

Após perguntarmos sobre a série ou ano escolar em que os alunos interromperam seus estudos, obtivemos os seguintes resultados (Gráficos 34 e 35):

Gráfico 34: Ano/série de evasão escolar no CIEJA CL

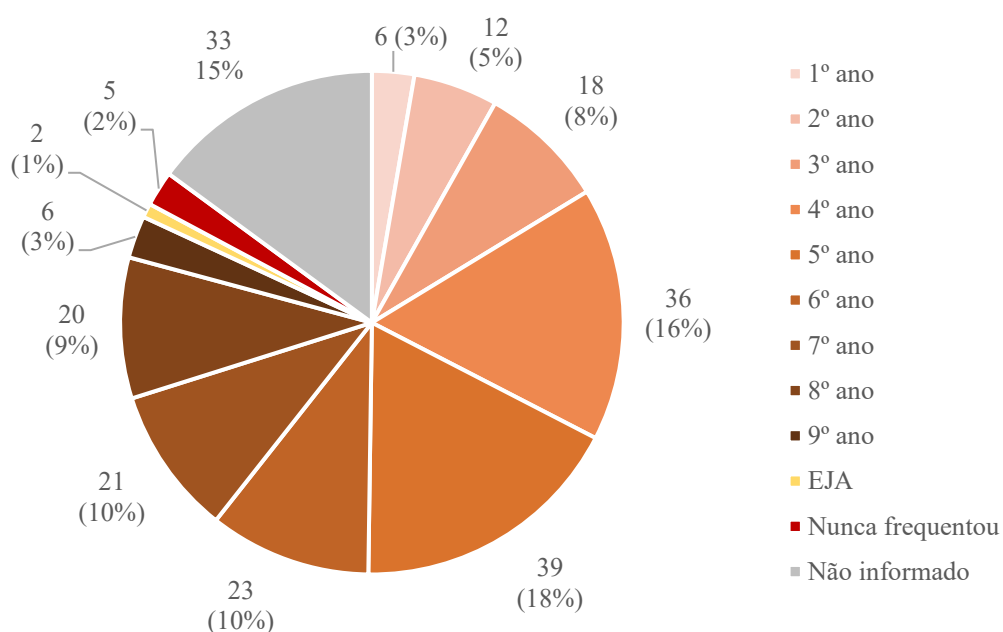
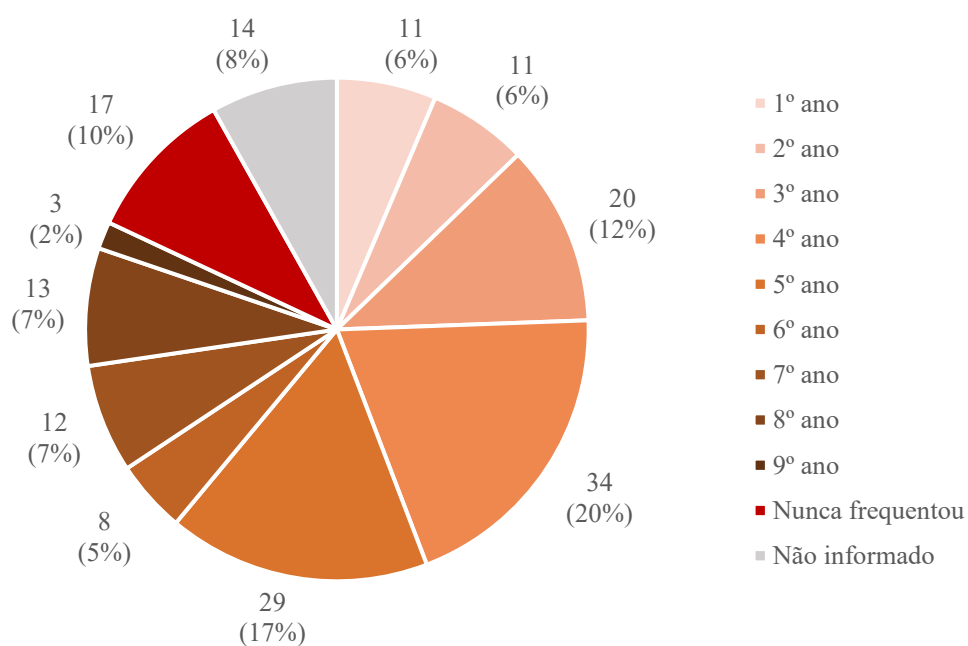


Gráfico 35: Ano/série de evasão escolar no CIEJA PEV



Sobre esses resultados, cabe fazer três observações importantes. Primeiramente, é curioso notar que, em ambas as escolas, mais da metade dos alunos interromperam os estudos antes da conclusão do Ensino Fundamental I, compreendido entre o 1º e o 5º ano. Em segundo lugar, 32% dos entrevistados no CIEJA Campo Limpo e 21% no CIEJA

Paulo Emílio Vanzolini deixaram de frequentar a escola entre o 6º e o 9º ano, isto é, nos anos finais da mesma etapa de ensino. Por fim, em terceiro lugar, no caso específico do CIEJA Campo Limpo, é interessante reconhecer a possibilidade de reincidência da evasão escolar na própria modalidade da Educação de Jovens e Adultos, como fora sinalizado por dois estudantes. Ainda que este último caso seja bem menos expressivo do que os demais, ele aponta para uma realidade que não se restringe à escola básica regular.

O combate ao abandono escolar na EJA, é fundamental para que a progressão nos estudos não seja interrompida novamente, minando as possibilidades de reconquista de um direito constitucionalmente garantido ao cidadão impactado por essa política pública. Segundo Silva *et al.* (2019, p. 3) a reincidência da evasão pode ocorrer por força da rotina pesada de trabalho, da distância entre a escola e a moradia dos estudantes e, inclusive, da inadequação de abordagens e práticas pedagógicas para o público jovem, adulto e idoso, gerando constrangimentos e desinteresse pela sala de aula.

4.6.3 Motivadores da evasão escolar

Quando perguntados sobre os principais motivadores da evasão escolar, os estudantes tinham a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa. A partir disso, obtivemos os seguintes resultados (Gráficos 36 e 37):

Gráfico 36: Principais motivadores da evasão escolar no CIEJA CL

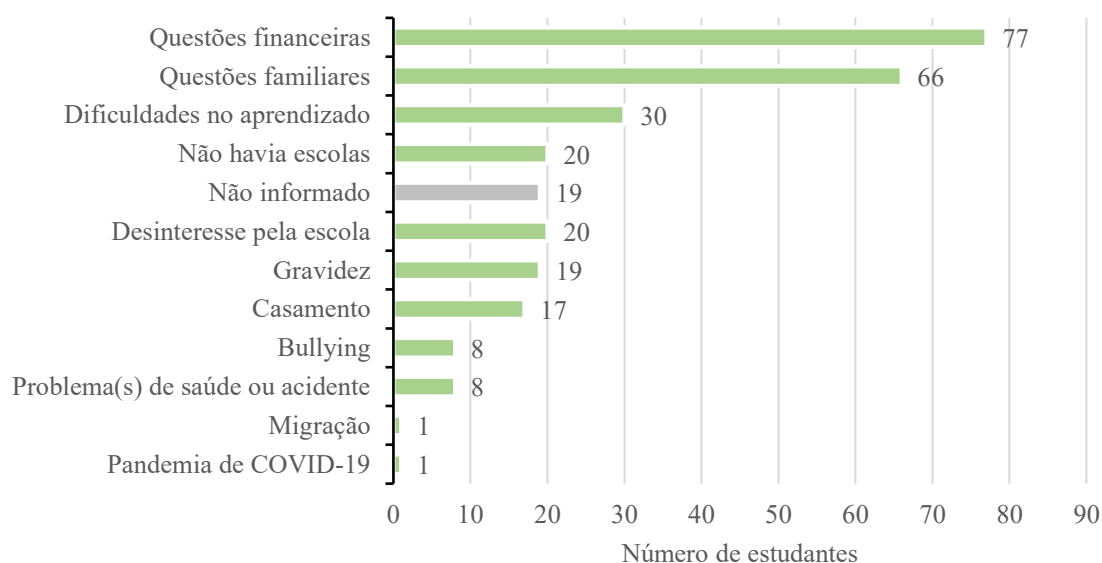
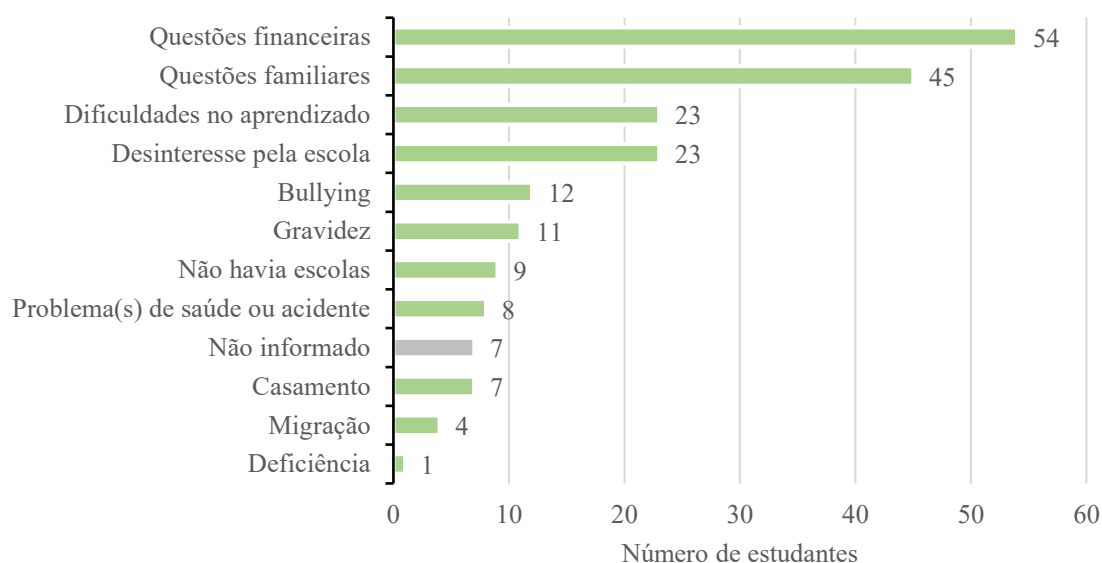


Gráfico 37: Principais motivadores da evasão escolar no CIEJA PEV



Diante disso, é notável a prevalência de casos de evasão escolar mobilizados por “questões financeiras” e “familiares”. Por “questões financeiras”, definimos os casos em que as condições de vulnerabilidade econômica e a necessidade precoce de trabalhar motivaram a evasão. Já por “questões familiares”, definem-se os casos de natureza doméstica, como a morte de parentes, divórcio dos pais, abandono e entre outros.

Com base nesses dados, a evasão escolar se mostra como um fenômeno complexo que pode ser compreendido a partir da interação entre fatores intrínsecos e extrínsecos aos sistemas escolares. Entre os motivos intrínsecos, destacam-se, por exemplo, os problemas relacionados à infraestrutura, localização e gestão das escolas que, de algum modo, interferiram na permanência dos estudantes durante a infância ou adolescência. Já os fatores extrínsecos dizem respeito às causas que extrapolam o escopo escolar, isto é, que estão ligadas à vida pessoal dos estudantes, como trabalho infantil, gravidez precoce, desinteresse, entre outros. A coexistência desses fatores contribui significativamente para o afastamento dos alunos, evidenciando que a evasão escolar não resulta de uma simples escolha individual, mas de um processo sistemático de exclusão.

Nesse sentido, torna-se urgente a formulação de políticas públicas interseccionais que considerem as múltiplas formas de vulnerabilidade, bem como a promoção de práticas acolhedoras no nível de cada unidade escolar, as quais devam ser capazes de

construir um ambiente seguro, representativo e valorizador das diferenças. Por meio desse compromisso, acreditamos ser possível enfrentar as raízes estruturais do abandono escolar e garantir o direito pleno à educação em nosso país.

4.7 TRABALHO E RENDA

A seção sobre trabalho e renda do censo realizado nos CIEJAs buscou levantar três pontos principais: os responsáveis pela renda familiar onde residem os estudantes, o tipo de ocupação de cada um deles e, por fim, o rendimento médio mensal familiar. Com isso, buscamos traçar o perfil socioeconômico do alunado presente nas escolas.

4.7.1 Principal responsável pela renda

Quando perguntados sobre quem são os principais responsáveis pela renda familiar, os entrevistados tinham a possibilidade de assinalar mais de uma alternativa no questionário. Os resultados estão dispostos nos gráficos a seguir (Gráficos 38 e 39):

Gráfico 38: Principais responsáveis pela renda familiar no CIEJA CL

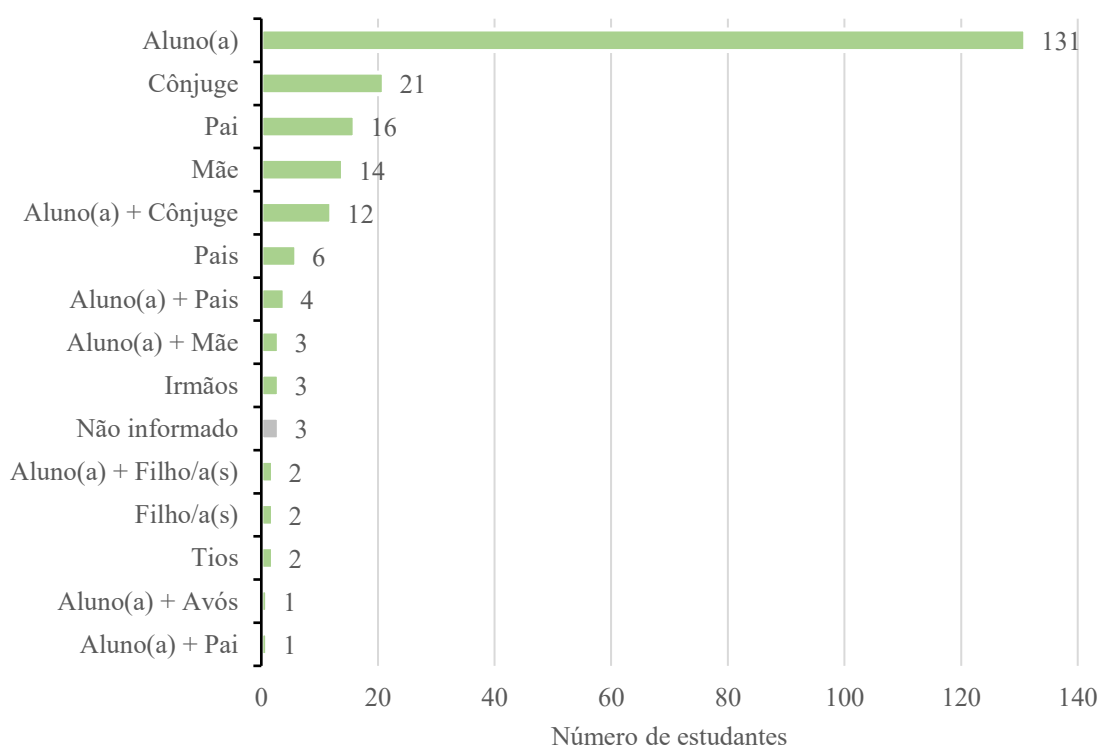
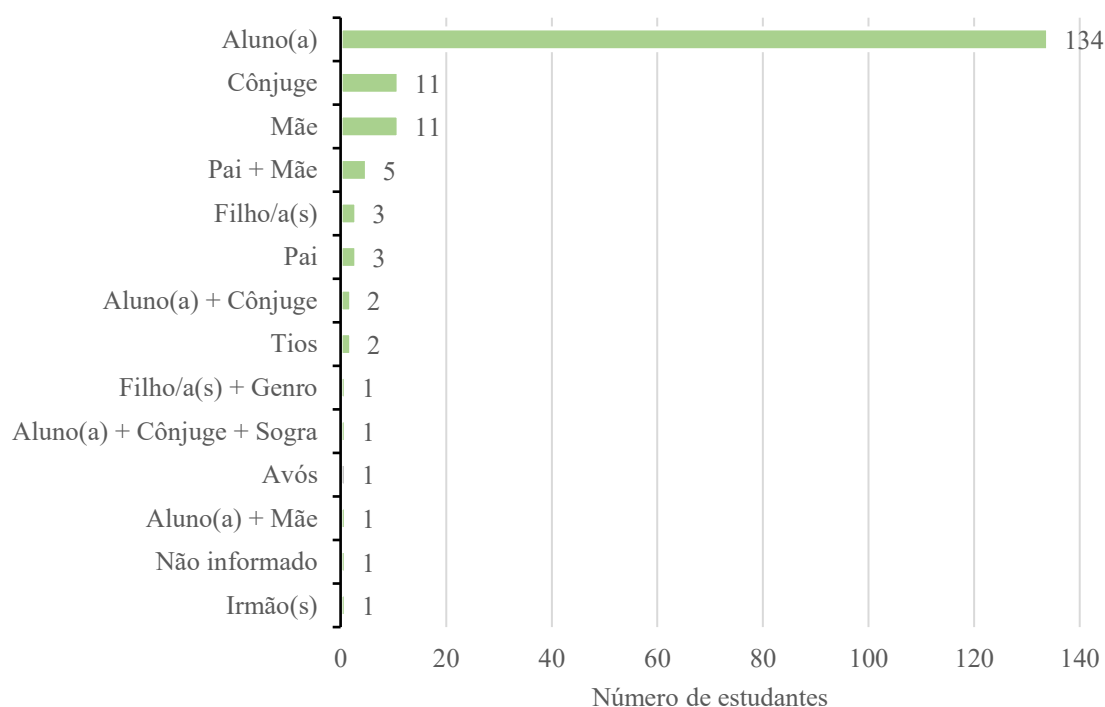


Gráfico 39: Principais responsáveis pela renda familiar no CIEJA PEV



Com base nos gráficos, é interessante notar que os próprios estudantes aparecem em boa parte das respostas como sendo contribuintes diretos da renda familiar. Trata-se de um cenário no qual a responsabilidade do sustento e da manutenção da casa são assumidos de forma individual ou divididos com os parentes mais próximos, como pai, mãe e avós, ou ainda, os cônjuges, os quais também se destacam como principais responsáveis pela renda quando o estudante não é um contribuinte direto.

Ainda sobre os mesmos gráficos, vale a pena ressaltar que, no CIEJA Campo Limpo, a maioria dos estudantes (131) afirmou ser o único integrante no domicílio responsável por essa renda. Destes, apenas 17 não possuem filhos e 79 afirmaram positivamente para algum problema de saúde, características que apontam para um grau acentuado de dificuldades para aqueles que precisam equilibrar as despesas domésticas mensais, a criação dos filhos, o cuidado com a própria saúde e a vida escolar.

Da mesma forma, no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, a maioria dos estudantes (134) afirmou ser o único integrante responsável pela renda, dos quais 82 possuem filhos e 61 possuem algum problema de saúde.

4.7.2 Ocupação dos estudantes

O segundo ponto da seção Trabalho e Renda buscou levantar o tipo de ocupação dos estudantes (Gráficos 40 e 41). Essa sondagem foi fundamental para compreender alguns aspectos relacionados ao mundo do trabalho, como a natureza do vínculo empregatício e a discrepância salarial entre homens e mulheres.

Gráfico 40: Ocupação dos estudantes no CIEJA CL

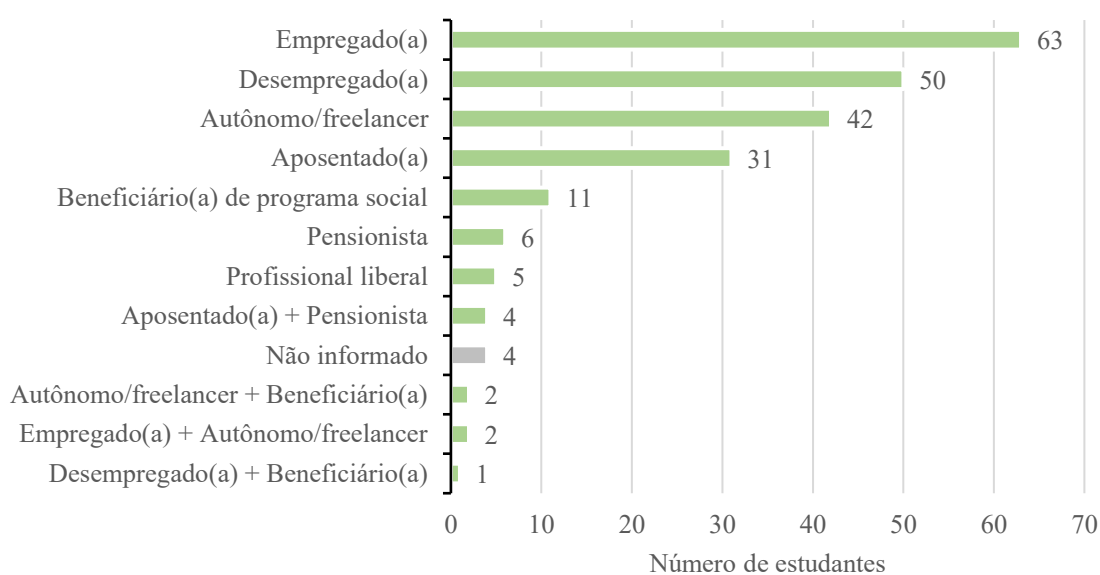
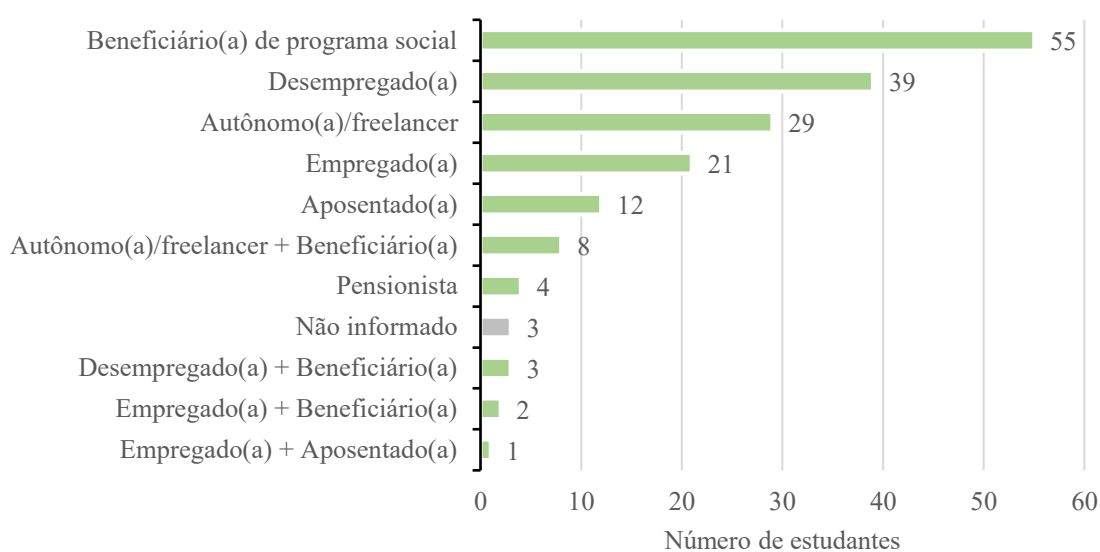


Gráfico 41: Ocupação dos estudantes no CIEJA PEV



Os Gráficos 40 e 41 são um retrato muito aproximado da leitura que Miguel Arroyo faz sobre a condição laboral do público atendido pela Educação de Jovens e Adultos: tratam-se de sujeitos “condenados a um trabalho provisório e a um sobreviver sem prazo certo” (2017, 55). O número expressivo de estudantes desempregados, autônomos/*freelancers* e de beneficiários de programas sociais em relação ao número de estudantes com carteira assinada, nos mostra que não há muitas opções no mercado de trabalho para esses sujeitos.

A condição de analfabeto ou de pessoa pouca escolarizada “condena” – utilizando a expressão do autor – esse público a um dos níveis mais perversos e cruéis do mundo do trabalho: a informalidade, cotidianamente observada na figura dos motoristas e entregadores de aplicativo, das diaristas, dos vendedores ambulantes, dos catadores de recicláveis e de tantos outros que trabalham quase exclusivamente pela própria sobrevivência. Por conseguinte, as visões de mundo – já demarcadas pelo sentimento de autodesvalia, que comentamos no Capítulo II – são moldadas pelas necessidades mais imediatas. Nesse sentido,

O futuro, tal como aparece a esses jovens-adultos e adolescentes trabalhadores, se distancia e, conseqüentemente, o presente se amplia. **Estudar para o futuro exige currículos e conhecimentos muito diferentes do que para sobreviver num presente esticado**¹¹, sempre esticado, sem horizontes de futuro (*Ibid*, p. 56).

Embora estejam profundamente arraigados ao presente, dado a necessidade de sobrevivência imediata, esses sujeitos não têm controle sobre a própria jornada: a lógica de trabalho para aqueles que vivem da informalidade é completamente diferente da lógica experienciada por aqueles que têm seus direitos assegurados pela Consolidação das Leis do Trabalho – CLT (Brasil, 1943)¹². A esse respeito, Arroyo (*Ibid*, p. 61) é categórico ao afirmar que:

Uma coisa é o tempo de um trabalhador que sabe a hora que entra e a hora que sai nas oito horas de trabalho, e outra coisa é o tempo de um sobrevivente em situações informais de trabalho. Ele não tem tempo, ou melhor, ele não controla o seu tempo, ou ele tem de criar o seu tempo a partir dos tempos de sobrevivência. Conseqüentemente, não é um tempo que ele cria como bem quer. Esse tempo tem de ser criado em função do ganho de cada dia. O tempo dele é tão instável quanto a sua forma de trabalhar.

¹¹ O negrito é nosso.

¹² Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943.

4.7.3 Renda média mensal familiar

O terceiro ponto nos levou a reconhecer o seguinte padrão na distribuição da renda média mensal familiar dos estudantes das escolas-campo (Gráficos 42 e 43):

Gráfico 42: Renda média mensal familiar dos estudantes no CIEJA CL

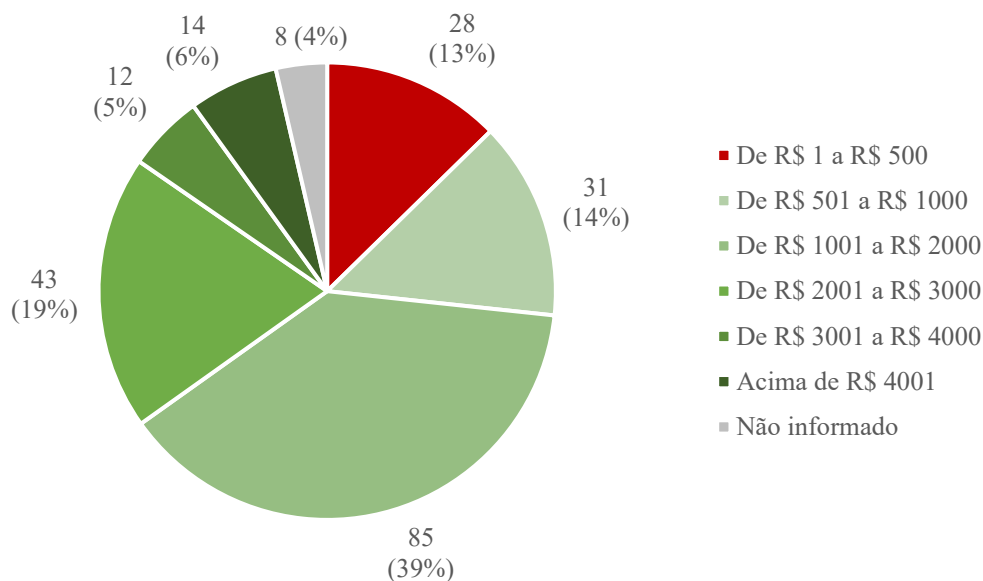
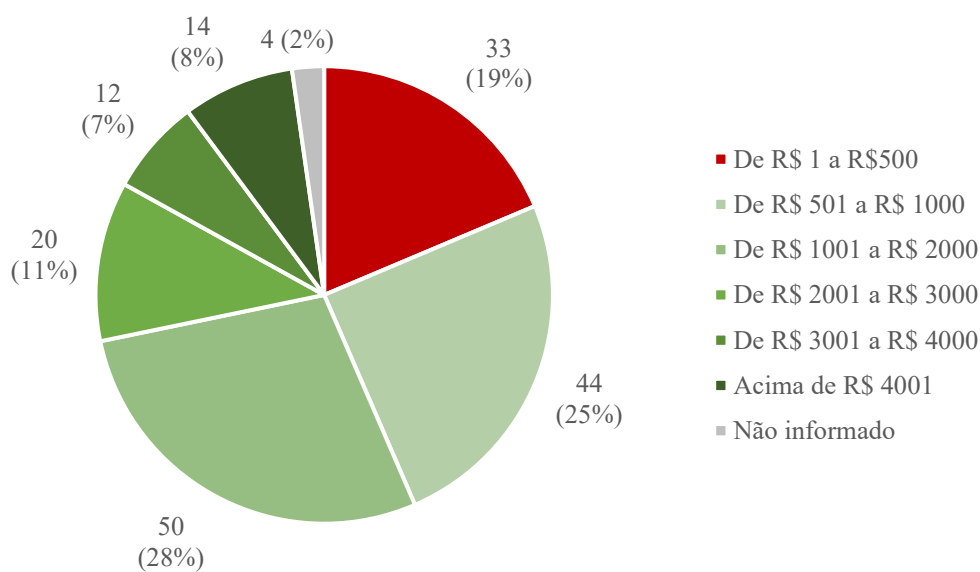


Gráfico 43: Renda média mensal familiar dos estudantes no CIEJA PEV



Os gráficos apresentados anteriormente e sua relação com outros dados levantados pela pesquisa nos permitiram realizar as seguintes constatações:

- No CIEJA CL, 28 estudantes matriculados vivem abaixo da linha de pobreza, isto é, com menos de R\$ 665,00 por mês¹³. Já no CIEJA PEV, esse número salta para 33 estudantes;
- No CIEJA CL, 66% dos estudantes vivem com menos de um salário mínimo e meio¹⁴, enquanto no CIEJA PEV essa realidade de expressa em 72% dos entrevistados;
- No CIEJA CL, os estudantes do sexo masculino que possuem renda igual ou superior a R\$ 2.000,00 correspondem a 41,1% do total de homens matriculados na escola. Já no CIEJA PEV, o mesmo grupo de estudantes que possui exatamente o mesmo intervalo de renda equivale a apenas 24% do total de homens matriculados na escola;
- No CIEJA CL, as estudantes do sexo feminino que possuem renda igual ou superior a R\$ 2.000,00 correspondem a 25,3% do total de mulheres matriculadas na escola, estando quase vinte pontos percentuais abaixo dos homens cuja renda também iguala ou ultrapassa os R\$ 2.000,00. No CIEJA PEV, porém, o número de mulheres que possui exatamente o mesmo intervalo de renda equivale 29% do total de matrículas femininas na escola, superando ligeiramente os homens com a mesma renda em cinco pontos percentuais.

As duas primeiras constatações que realizamos apontaram para um perfil socioeconômico de extrema pobreza e vulnerabilidade social. Considerando as duas escolas, dos 61 estudantes que afirmaram viver com R\$ 500,00 ou menos, 17 alegaram ser beneficiários de algum programa social, como o Bolsa Família, BPC-LOAS (Benefício de Prestação Continuada da Lei Orgânica da Assistência Social), POT ou o Programa Transcidadania. Já as duas últimas indicaram uma discrepância muito grande na diferença salarial entre homens e mulheres matriculados no CIEJA Campo Limpo, enquanto no CIEJA Paulo Emílio Vanzolini essa diferença mostrou-se menos acentuada.

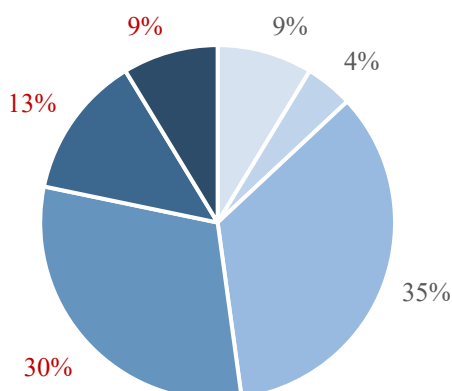
¹³ O valor é o mesmo adotado pelo Banco Mundial, em 2023, de US\$ 6,85/dia ou de R\$ 665,00/mês.

¹⁴ No ano de 2023, o valor do salário mínimo foi de R\$ 1.320,00 e, em 2025, de R\$ 1.518,00.

Para compreender um pouco melhor essa discrepância, nos debruçaremos sobre um conjunto de gráficos que detalha o percentual de homens e mulheres de acordo com a ocupação e a renda média mensal familiar.

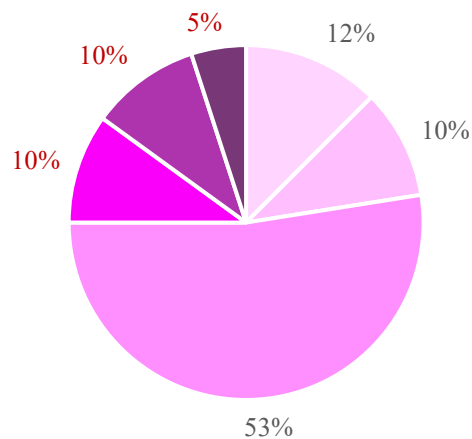
Tomemos como primeira abordagem o caso dos estudantes matriculados no CIEJA Campo Limpo que se declararam ocupados exclusivamente como empregados com carteira assinada (Gráficos 44 e 45):

Gráfico 44: Homens empregados (CIEJA CL)



- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Gráfico 45: Mulheres empregadas (CIEJA CL)

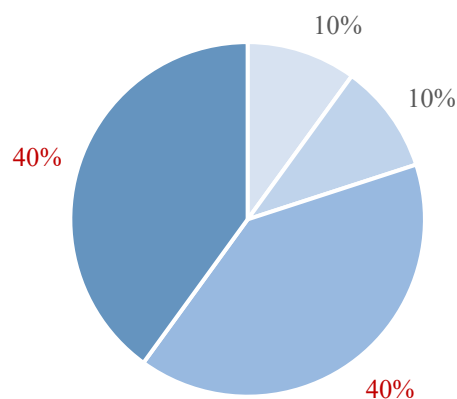


- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Em vermelho, destacamos a mesma renda média mensal familiar que analisamos nas duas últimas constatações dos gráficos 42 e 43. Com isso, nossa intenção foi a de delimitar um intervalo fixo em Reais para fazer uma comparação equivalente entre ambos os sexos e que também levasse em conta a dedicação exclusiva ao mesmo tipo de ocupação: a de empregados com carteira assinada. As fatias em destaque nos Gráficos 44 e 45 nos revelam que, por um lado, 52% dos homens possuem renda média mensal familiar superior a R\$ 2.000,00 e, por outro, apenas 25% das mulheres empregadas com carteira assinada têm a mesma renda.

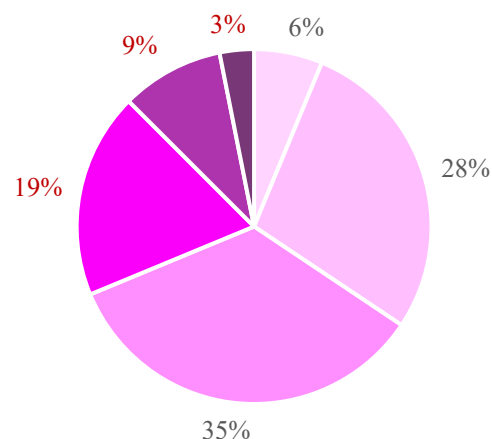
Agora, como segunda abordagem, ainda no CIEJA Campo Limpo, tomemos o caso dos homens e mulheres que se declararam apenas como autônomos/*freelancers* (Gráficos 46 e 47):

Gráfico 46: Homens autônomos (CIEJA CL)



- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000

Gráfico 47: Mulheres autônomas (CIEJA CL)

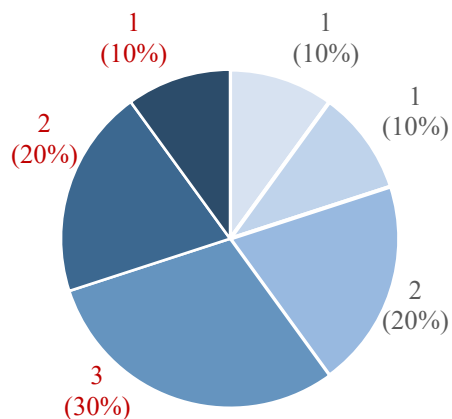


- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Tal como no caso anterior, o percentual de mulheres autônomas com renda média mensal familiar superior a R\$ 2.000,00 (31%) não atinge a metade do que recebem os homens autônomos (80%). Essa constatação reitera o diagnóstico no qual reconhecemos a discrepância na remuneração de homens e mulheres que trabalham apenas com carteira assinada.

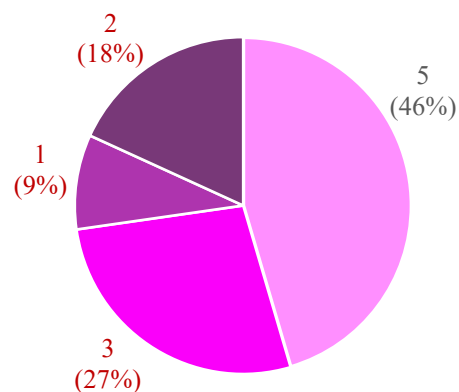
Após replicar essa abordagem, desta vez sobre os dados obtidos no recenseamento do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, observamos a repetição dessa discrepância nos dois cenários: o percentual de homens empregados com carteira assinada (Gráfico 48) e de homens autônomos (Gráfico 50), ambos com renda igual ou superior a R\$ 2.000,00, ultrapassa o percentual de mulheres com o mesmo tipo de ocupação (Gráficos 49 e 51), no entanto, com uma discrepância ligeiramente menor.

Gráfico 48: Homens empregados (CIEJA PEV)



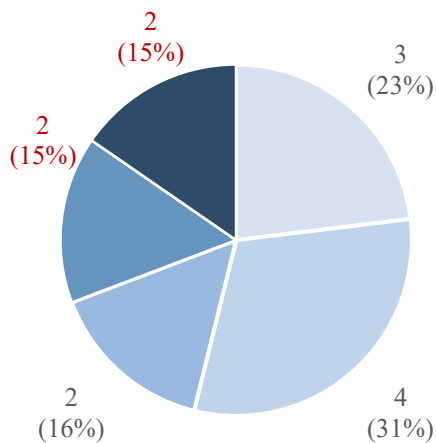
- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Gráfico 49: Mulheres empregadas (CIEJA PEV)



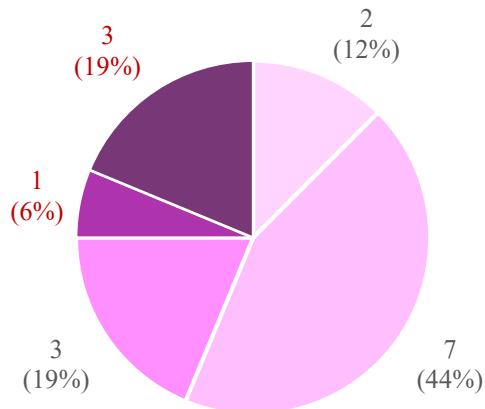
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Gráfico 50: Homens autônomos (CIEJA PEV)



- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- Acima de R\$ 4001

Gráfico 51: Mulheres autônomas (CIEJA PEV)



- De R\$ 1 a R\$ 500
- De R\$ 501 a R\$ 1000
- De R\$ 1001 a R\$ 2000
- De R\$ 2001 a R\$ 3000
- De R\$ 3001 a R\$ 4000
- Acima de R\$ 4001

Ao longo desta seção, buscamos evidenciar os pontos que mais nos chamaram a atenção acerca das condições de trabalho e renda dos estudantes. Em síntese, vimos que a maioria dos entrevistados contribui diretamente para a manutenção da renda familiar e que eles se dividem em diversos tipos de ocupação. Por fim, vimos também que a disparidade de renda entre homens e mulheres reitera a importância da variável “gênero” como um marcador social de diferença em diferentes tipos de ocupação e renda média mensal familiar.

4.8 MOBILIDADE URBANA

A seção final do questionário que integrou o recenseamento nos CIEJAs buscou levantar dados relativos ao entorno escolar, dando ênfase para os aspectos de transporte, para o tempo gasto no deslocamento casa/trabalho-escola e para as relações estabelecidas pelos estudantes com o bairro de suas respectivas instituições de ensino. A partir desse levantamento, buscou-se reconhecer as territorialidades em relação espaço que extrapola os muros da escola, sobretudo do ponto de vista das vivências de bairro e das noções de pertencimento.

4.8.1 Tipo de transporte utilizado

Quando perguntados sobre o tipo de transporte utilizado no deslocamento casa/trabalho-escola, os estudantes forneceram as seguintes respostas (Gráficos 52 e 53):

Gráfico 52: Tipo de transporte utilizado pelos estudantes do CIEJA CL no trajeto casa/trabalho-escola

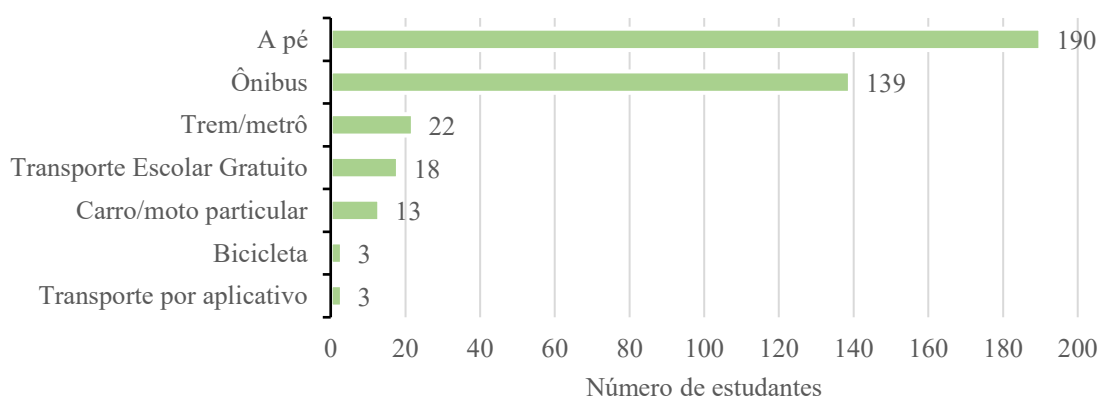
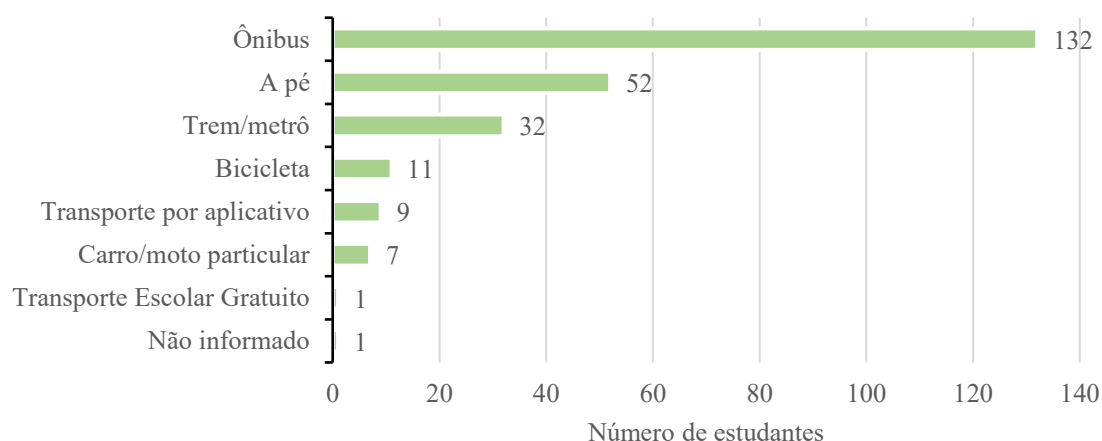


Gráfico 53: Tipo de transporte utilizado pelos estudantes do CIEJA PEV no trajeto casa/trabalho-escola

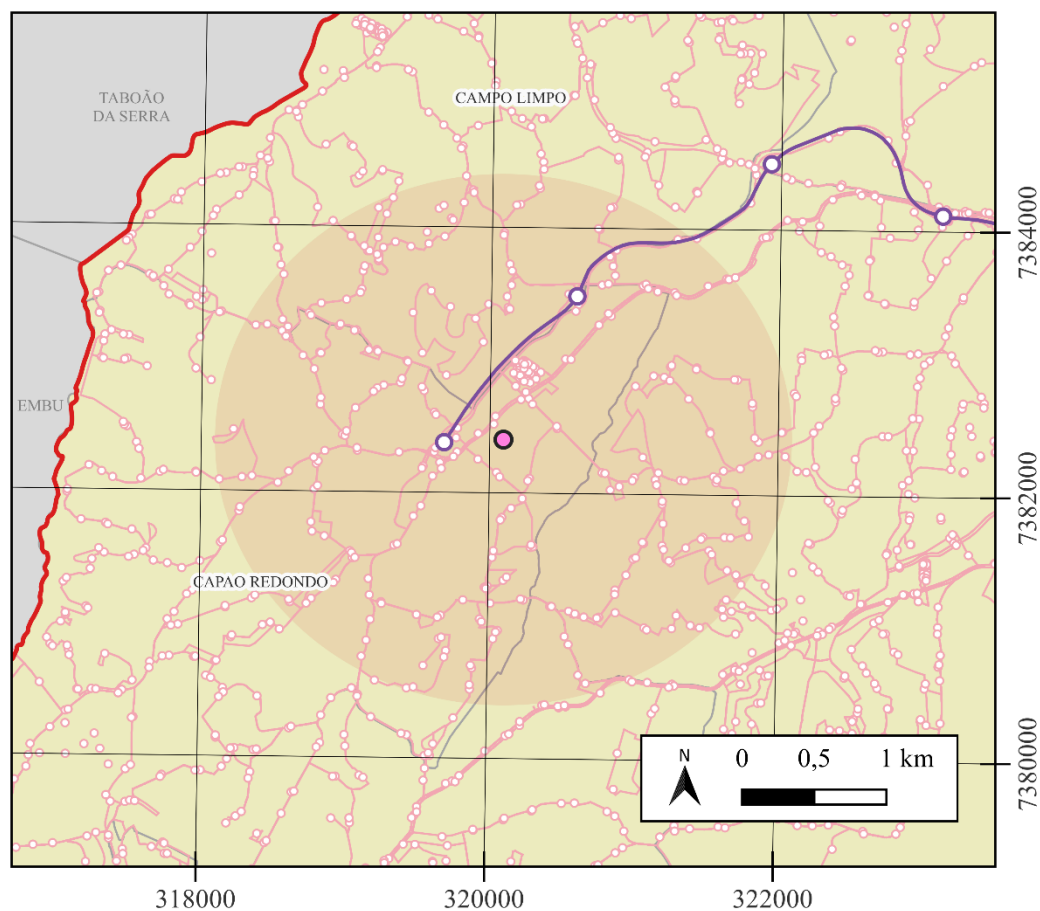


A posição geográfica do CIEJA Campo Limpo, próximo à Estrada de Itapeperica e ao terminal de metrô e ônibus do Capão Redondo justifica os resultados visualizados no gráfico de barras, fazendo com que as modalidades “A pé”, e “Ônibus” se sobressaíam em relação às demais. Além disso, a presença de estudantes PCDs e com mobilidade reduzida fez também com que o Transporte Escolar Gratuito (TEG), oferecido pela Prefeitura de São Paulo, também esteja entre os principais modais, logo após o transporte metroferroviário.

Com relação ao CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, a posição geográfica da escola também ajuda a explicar as respostas indicadas pelos estudantes, tendo em vista a proximidade em relação aos pontos e linhas de ônibus do entorno, bem como às linhas 1-Azul e 3-Vermelha do Metrô de São Paulo, além das linhas 10-Turquesa, 11-Coral e 12-Safira da Companhia Paulista de Trens Metropolitanos (CPTM).

Nos mapas a seguir (Mapas 5 e 6), destacamos as escolas sobre uma base cartográfica na qual estão representados os pontos e linhas de ônibus dos entornos, além das linhas metroferroviárias e suas respectivas estações. A partir desse exercício, podemos compreender com mais facilidade o porquê de os Gráficos 52 e 53 terem assumido tal comportamento. A localização das escolas em estudo dispõe de uma rede muito intensa de transporte de massas, sobretudo no caso do CIEJA Paulo Emílio Vanzolini, a qual conflui para outras linhas que distribuem os passageiros para outras zonas da capital paulista, reunindo não apenas os estudantes como milhares de pessoas que por ali transitam diariamente.

Mapa 5: Rede de transportes centrada no CIEJA CL



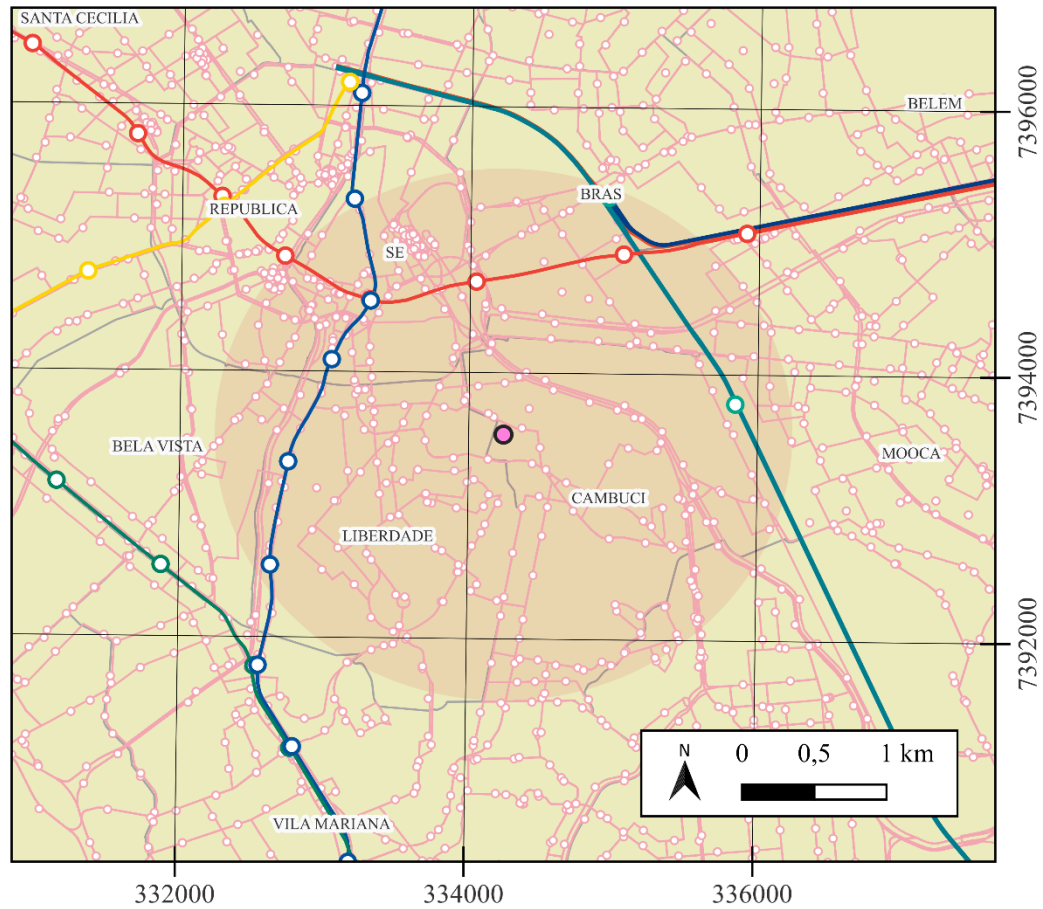
Legenda

- | | |
|-------------------------|-------------------------|
| ● CIEJA Campo Limpo | ○ Ponto de ônibus |
| ■ Raio de 2Km | — Linha de ônibus |
| ○ Estação de trem/metrô | ■ Distritos paulistanos |
| Linhas de metrô: | ■ Limites municipais |
| — Linha 5-Lilás | |

Sistema de coordenadas geográficas:
EPSG: 31983 - SIRGAS 2000
Zona UTM: 23S

Fonte: GeoSampa (2025)
Elaboração: Leonardo Saraiva

Mapa 6: Rede de transportes centrada no CIEJA PEV



Legenda

● CIEJA Paulo Emilio Vanzolini

■ Raio de 2Km

○ Estação de trem/metrô

Linhas de metrô:

— Linha 1-Azul

— Linha 2-Verde

— Linha 3-Vermelha

— Linha 4-Amarela

○ Ponto de ônibus

— Linha de ônibus

■ Distritos paulistanos

Linhas de trem:

— Linha 10-Turquesa

— Linha 11-Coral

— Linha 12-Safira

Sistema de coordenadas geográficas:
EPSG: 31983 - SIRGAS 2000
Zona UTM: 23S

Fonte: GeoSampa (2025)

Elaboração: Leonardo Saraiva

4.8.2 Tempo gasto no deslocamento até a escola

Além dos modais de transporte, investigamos o tempo empreendido no deslocamento até a escola. Os resultados estão expressos nos Gráficos 54 e 55:

Gráfico 54: Tempo gasto no deslocamento até a escola pelos estudantes do CIEJA CL

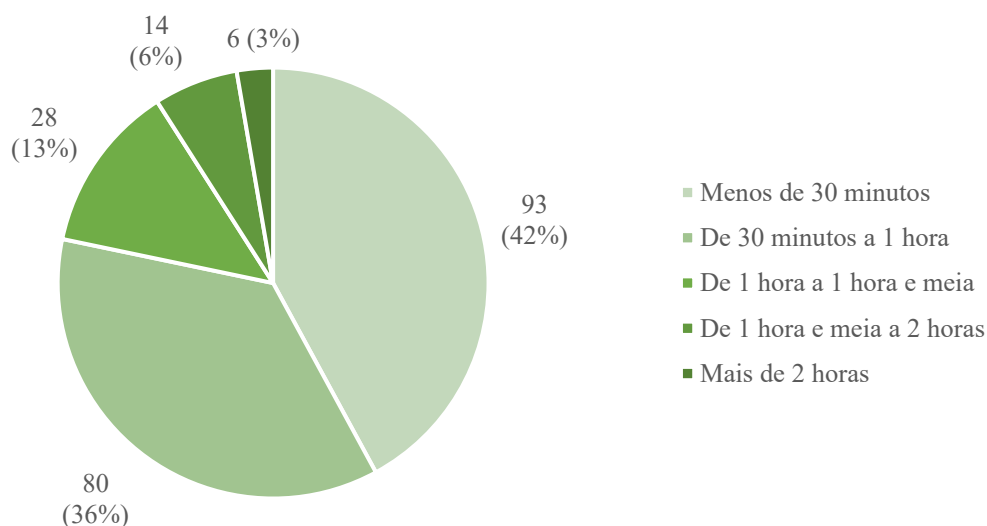
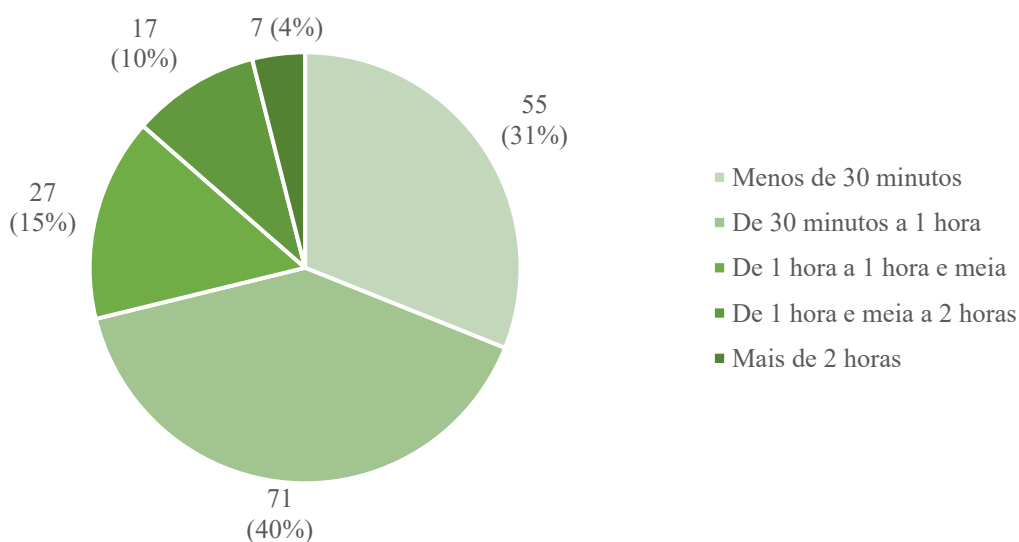


Gráfico 55: Tempo gasto no deslocamento até a escola pelos estudantes do CIEJA PEV



Levando em consideração o bairro onde os estudantes residem atualmente, cuja representação gráfica se expressa nas nuvens de palavras das Figuras 8 e 9, era esperado

Figura 9: Bairros ou distritos onde os estudantes do CIEJA PEV residem atualmente



Fonte: Elaboração própria (via wordclouds.com)

4.8.3 Locais mais frequentados no distrito

A última variável de interesse da seção sobre Mobilidade Urbana tratou dos locais mais frequentados pelos estudantes no Capão Redondo e no Cambuci (Gráficos 56 e 57):

Gráfico 56: Locais mais frequentados pelos estudantes do CIEJA CL no distrito do Capão Redondo

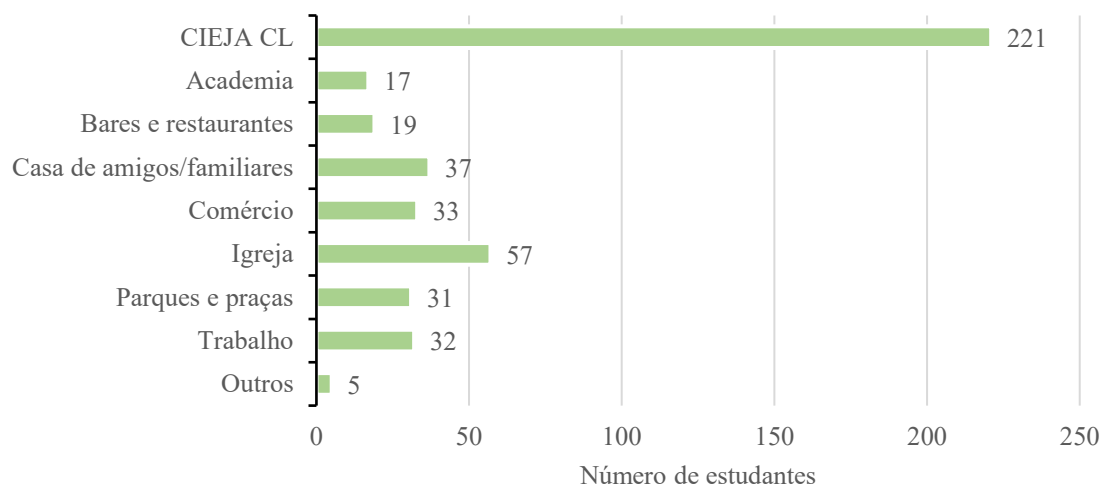
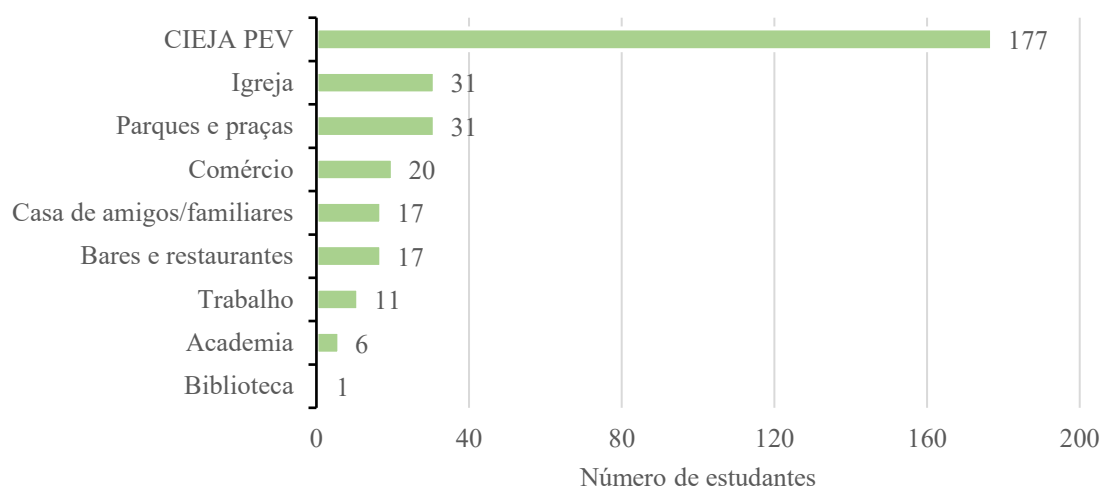


Gráfico 57: Locais mais frequentados pelos estudantes do CIEJA PEV no distrito do Cambuci



Em ambas as escolas, foi possível reconhecer a frequência de entrevistados tanto em espaços de socialização, como igrejas, parques e praças, quanto de trabalho, treino e estudo. No CIEJA CL, de todos os 221 estudantes que marcaram a opção “CIEJA CL”, 90 afirmaram frequentar apenas a escola, isto é, 41% dos entrevistados não costumam frequentar outros estabelecimentos no distrito do Capão Redondo. Quando consideramos o CIEJA PEV, dos 177 estudantes que marcaram a primeira opção, 92 afirmaram frequentar apenas a escola, isto é, 51,98% não costumam frequentar outros estabelecimentos no distrito do Cambuci. Em síntese, quase a metade dos entrevistados têm suas vivências de bairro restritas ao ambiente escolar, fazendo com que este seja um “local de passagem” na rotina desses sujeitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da discussão dos resultados que realizamos no capítulo anterior, buscamos evidenciar as principais características que definem a pluralidade do corpo discente dos CIEJAs em termos de gênero, faixa etária, etnia/raça, modos de vida, condições de trabalho, etc. As etapas do presente trabalho revelaram a potência de pesquisas censitárias no âmbito escolar, tendo em vista seu olhar objetivo e a acurácia dos dados em prol de iniciativas que contribuam para o aprimoramento do ensino, seja no âmbito governamental, seja no âmbito da gestão escolar e das atividades pedagógicas. Se por um lado acreditamos ter alcançado as metas almejadas pela pesquisa, por outro, reconhecemos que as possibilidades desse debate não foram esgotadas e que muitas outras análises ainda podem surgir.

Isoladamente, as falhas do sistema educacional não explicam a formação de um contingente de pessoas analfabetas e pouco escolarizadas. Pelo contrário, isso também se justifica pela ausência de um projeto bem consolidado de sociedade “em comunhão” (Freire, 2025, p. 96), no qual todos se educam. Neste trabalho, a perspectiva geográfica e o debate com autores da educação nos forneceram um instrumental teórico-metodológico capaz de relacionar os arranjos econômicos e socioespaciais com os elementos que descrevem a identidade da EJA no Brasil.

Por meio do levantamento de dados primários, acreditamos ter reunido um arcabouço muito consistente de informações que nos ajudam a pensar os desafios que se projetavam, no passado, e ainda se projetam contra a Educação de Jovens e Adultos nos dias de hoje. Embora a legislação seja clara ao definir o público dessa modalidade como pessoas que não concluíram os estudos na “idade própria”, não podemos ignorar o fato de ela ser formada exclusivamente por pessoas das classes mais populares: trabalhadores e trabalhadoras que (sobre)vivem, em grande medida, da informalidade e do subemprego.

Em se tratando da evasão escolar – um dos temas mais importantes de nossa pesquisa –, a análise dos resultados permitiu identificar um passado comum de vulnerabilidade nas trajetórias escolares, sobretudo no que diz respeito às questões familiares e econômicas. Isso nos levou a discutir a evasão como um processo motivado por razões intrínsecas e extrínsecas aos sistemas escolares, desconstruindo a ideia de “fracasso” injustamente atribuída à criança ou ao jovem que, por força maior, abandona a escola. Paralelamente a isso, a ideia de “erradicação” do analfabetismo – empregada

com frequência pelo próprio poder público – fortalece um discurso patológico sobre a educação, como se esse fenômeno estivesse ligado apenas ao contexto educacional, sem revelar o caráter social e econômico de sua base. Ao não reconhecer as causas que estruturam essa problemática, reitera-se – muito erroneamente – um projeto de EJA voltada para os fracassados escolares, para aqueles que evadiram da escola.

Diante disso, o enfrentamento do analfabetismo também deverá passar, inevitavelmente, pelo enfrentamento da vulnerabilidade socioeconômica, muito embora esta seja uma das principais marcas de seu público (Arroyo, 2007, p.7). É preciso que sejam fortalecidas as políticas de transferência de renda, de bolsas-auxílio e de gratuidade estudantil, como é o caso do Bilhete Único de Estudante (BUE) no transporte público, de tal sorte que essas iniciativas possam fortalecer a permanência do alunado jovem e adulto nas escolas, impedindo que as barreiras econômicas fortaleçam ainda mais a evasão escolar.

Ao concluir este trabalho, buscamos contribuir com o processo de redefinição da identidade da EJA, reconhecendo-a como uma política pública voltada para a classe trabalhadora, sobretudo para as pessoas em situação de maior vulnerabilidade e das que mais necessitam do apoio do Estado. Por essa razão, unimos nossa pesquisa às forças que lutam pelo aprimoramento do ensino e pela ampliação do acesso a direitos básicos em nosso país, sobretudo o acesso à educação em qualquer fase da vida.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@** – Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago, 2007. Disponível em: <http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2025.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito à uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. São Paulo: Pioneira, 1. ed., 1974.

BEISIEGEL, C. de R. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 04, p. 26-34, abr. 1997. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781997000100003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 09 nov. 2025.

BONDUKI, N. O modelo de desenvolvimento urbano de São Paulo precisa ser revertido. **Estudos Avançados**, v. 25, n. 71, p. 23–36, jan. 2011. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0103-40142011000100003>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ea/a/tqgDVqNcNYGfCTvPqLjqxVS/?lang=pt>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

BRASIL. Decreto nº 8213, de 13 de agosto de 1881. Regula a execução da Lei nº 3029 de 9 de janeiro do corrente ano que reformou a legislação eleitoral. **Coleção das Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 2, p. 854-923. 1881. Disponível em: <<https://bd.camara.leg.br/bd/bitstreams/7ad7e927-a8dd-463d-af67-295d79fcb53d/download>>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943. Aprova a Consolidação das Leis do Trabalho. **Diário Oficial [dos] Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, DF, ano 82, n. 184, p. 11937-11984, 09 ago. 1943. Disponível em <https://juslaboris.tst.jus.br/bitstream/handle/20.500.12178/85692/1943_08_09_doeub1_00184_pag_11937a11984_pb.pdf?sequence=2&isAllowed=y>. Acesso em: 24 nov. 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2025]. Disponível em:

<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 27 out. 2025.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=1&data=23/12/1996>>. Acesso em: 25 set. 2025.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1-20, 10 jan. 2001. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=10/01/2001&jornal=1&pagina=177&totalArquivos=446>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

CAMPOS, L. P. de; BROCANELI, P. F. Urbanização contemporânea, inundações e vulnerabilidade socioambiental no distrito do Cambuci. **Jornada de Iniciação Científica e Mostra de Iniciação Tecnológica**, São Paulo, dez. 2020. Disponível em: <<http://eventoscopq.mackenzie.br/index.php/jornada/xvijornada/paper/view/2049>>. Acesso em: 03 nov. 2025.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Tradução: Magda Lopes. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001. DOI: <<https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/abstract/?lang=pt#ModalHowcite>>. Acesso em: 27 out. 2025.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mbngdHjkWrYGVX96G7BWNRg/?format=html&lang=pt>. Acesso em: 09 nov. 2025.

DI PIERRO, M. C. Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio 2008. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/310/319>>. Acesso em: 21 nov. 2025.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939959, jul. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000300015>. Acesso em: 04 set. 2025

FREIRE, A. M. A. **Analfabetismo no Brasil**: da ideologia da interdição do corpo à ideologia nacionalista, ou de como deixar sem ler e escrever desde as Catarinas (Paraguaçu), Filipas, Madalenas, Anas, Genebras, Apolônias e Grácias até os Severinos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 92. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2025.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

GALVÃO, A. M. de O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GIROTTI, E. D. A dimensão espacial da escola pública: leituras sobre a reorganização da rede estadual de São Paulo. **Educação & Sociedade**, v. 37, n. 137, p. 1121–1141, out. 2016. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/periodicos/educacao-sociedade/137-v37-educacao-sociedade>>. Acesso em: 20 de nov. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2025. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>>. Acesso em: 27 out. 2025.

MANSUTTI, M. A. (Coord.). **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Movimento pela Base, set. 2022. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2025.

MAUTNER, Y. M. M.; ZUQUIM, M. de L.; MORAIS, A. C. Marcas da história social na consolidação da periferia. **Anais: Pandemia, crisis y oportunidades para el hábitat popular**. Corrientes, Argentina: Editorial FAU-UNNE, 2021. Disponível em: <<https://redasentamientos.ar/libro-1/>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

MORATO, R. G.; KAWAKUBO, F. S.; MACHADO, R. P. P. Desigualdade Ambiental no Centro do Município de São Paulo. In: **II INTERNATIONAL CONGRESS OF GEOGRAPHY HEALTH/IV Simpósio Nacional de Geografia da Saúde**, 2009, Uberlândia. Anais, 2009. p. 1018-1027. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/22913910/Geo_Saude_2009_Final.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

PAULA, C. R. de; OLIVEIRA, M. C. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba, Ibpx, 2011.

OSORIO, R. G. **O sistema classificatório de “cor ou raça” do IBGE**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA, 2003. (Texto para discussão, n. 996). Disponível em: <http://www.ipea.gov.br/pub/td/2003/td_0996.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2025.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. “Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização”. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, ago. 2018. DOI: <<https://doi.org/10.18222/ae.v0ix.5013>>. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312018000200528&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07 nov. 2025.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da Desigualdade 2024**. São Paulo, [2024]. Disponível em: <<https://institutocidadessustentaveis.shinyapps.io/mapadesigualdadesaopaulo2024/>>. Acesso em: 01 nov. 2025.

SANTOS, M. O dinheiro e o território. **GEOgraphia**, Niterói: v. 1, n. 1, p. 7-13, 1999. DOI: <<https://doi.org/10.22409/GEOgraphia1999.v1i1>>. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13360/8560>>. Acesso em: 22 nov. 2025.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação – SME. Decreto Nº 43.052, de 04 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs. **Diário Oficial do Município de São Paulo**, São Paulo, SP, ano 48, n. 65, p. 1, de 5 abr. 2003. Disponível em: <https://www.imprensaoficial.com.br/DO/BuscaDO2001Documento_11_4.aspx?link=/2003/diario%2520oficial%2520do%2520municipio/abril/05/pag_0001_170JR00SUFGQVeA44TNBSED5SE.pdf&pagina=1&data=05/04/2003&caderno=Di%C3%A1rio%20Oficial%20do%20Munic%C3%ADpio&paginaordenacao=10001>. Acesso em: 25 nov. 2025.

SÃO PAULO. **CIEJAs na cidade de São Paulo**: identidades, culturas e histórias. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação/Coordenadoria Pedagógica, 2020. Disponível em: <https://acervodigital.sme.prefeitura.sp.gov.br/wp-content/uploads/2021/08/LIVRO_CIEJAs-na-Cidade_WEB.pdf>. Acesso em: 03 nov. 2025.

SILVA, R. de C. S. da; SOUSA, E. A. A.; QUEIROZ, J. M. A. de; ONOFRE, J. A. As causas da evasão escolar na EJA: uma concepção histórica. **EJA em debate**, n. 13, jun. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2546/pdf%2008>>. Acesso em: 07 nov. 2025.

SOUZA, J. C. S. de; SANTOS, M. C. Contexto histórico da educação brasileira. **Revista Educação Pública**, v. 19, nº 12, jun. de 2019. Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/19/12/contexto-historico-da-educacao-brasileira>>. Acesso em: 04 nov. 2025.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49–59, 2012. DOI: <10.20396/rho.v10i38.8639689>. Disponível: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>>. Acesso em: 27 out. 2025.

TSE – Tribunal Superior Eleitoral. **Estatísticas eleitorais**. Brasília, DF: TSE, 2025. Disponível em: <<https://sig.tse.jus.br/ords/dwapr/seai/r/sig-eleicao/home?session=7328375491882>>. Acesso em: 27 out. 2025.

[illegible]

[illegible]