

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS VOZES DOS EDUCANDOS DO PROJETO
EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUZA

ORIENTADORA: Prof^a. Dr^a. Sonia Giubilei

Dissertação de Mestrado apresentada à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, como parte dos requisitos para obtenção do Título de Mestre em Educação, na área de Concentração de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais.

Campinas
2011

© by Carlos Roberto Pereira de Souza, 2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP
ROSEMARY PASSOS – CRB-8º/5751

So89v	<p>Souza, Carlos Roberto Pereira de. As vozes dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS / Carlos Roberto Pereira de Souza. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.</p> <p>Orientador: Sonia Giubilei. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.</p> <p>1. Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. 2. Educação de adultos. 3. História oral. 4. Diálogos. 5. Educadores – Formação. 6. Migração. I. Giubilei, Sonia. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">11-127/BFE</p>
-------	--

Informações para a Biblioteca Digital

Título em inglês The students voices of the Educational Project for Social Integration – PEIS

Palavras-chave em inglês:

Educational Project for Social Integration – PEIS

Adult education

Oral history

Dialogues

Educators – Formation

Migration

Área de concentração: Políticas , Administração e Sistemas Educacionais

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora:

Sonia Giubilei (Orientador)

Silmara de Campos

Olga Rodrigues de Moraes Von Simson

Débora Cristina Jeffrey

Paulo Romualdo Hernandez

Data da defesa: 29-07-2011

Programa de pós-graduação: Educação

e-mail: vencialuta@gmail.com

FACULDADE DE EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

AS VOZES DOS EDUCANDOS DO PROJETO
EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS

CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUZA

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Sonia Giubilei

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por CARLOS ROBERTO PEREIRA DE SOUZA e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 29 de Julho de 2011.

Assinatura: *Sonia Giubilei*
Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:

Alpa R. de Moraes von Simson
Silvanade Campos
Sonia Giubilei

2011

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho (*in memoriam*)

Ao meu Irmão Léo, por ensinar-me que a vida foi feita para ser vivida;

A minha Eterna Aluna Dona Luizete, por trazer a alegria para o ambiente do PEIS;

Ao meu eterno Professor e Conselheiro James Patrick Maher, o saudoso Prof. Jimmy.

AGRADECIMENTOS

A DEUS (YESHUA) Todo Poderoso toda a honra e toda a Glória, que me sonda e me conhece. Sabe do meu assentar e do meu levantar, de longe entende o meu pensamento (Baseado no Salmo 139).

À Professora Doutora Sonia Giubilei, pela sua infinita paciência, pelo apoio incondicional e por sempre acreditar em mim.

Com muito amor ao meu filho Daniel Eiji Hinoue, que se comportou como “um homenzinho” nas minhas ausências... Filho muito obrigado, meu “pequeno samurai”.

Com muita paixão à minha esposa Alice, conselheira e cooperadora, pela compreensão nos momentos mais difíceis, me trazendo a paz, recheada com o amor e sensibilidade.

Aos meus pais Dona Aparecida e Senhor Sebastião, exemplos de dignidade e honestidade e simplicidade. Agradeço todos os dias a DEUS pelos pais maravilhosos, que aprendi honrá-los e respeitá-los.

Às Professoras Doutoras Olga Rodrigues de Moraes von Simson e Silmara de Campos, que trouxeram contribuições importantes em minha pesquisa e pela participação junto à Banca Examinadora.

Aos Professores Doutores Zacarias Pereira Borges; Débora Cristina Jeffrey; Luis Enrique Aguilar; Olga Rodrigues de Moraes von Simson ; Dirce Djanira Pacheco e Zan; Maria Carolina Bovério Galzerani; José Luis Sanfelice; Mara Regina Martins Jacomelli; José Claudinei Lombardi; Neusa Maria Mendes de Gusmão; David Mendes; Silmara de Campos pelo apoio em minha trajetória estudantil na Pós Graduação da Faculdade Educação da UNICAMP, sempre estarei agradecido.

Ao casal de amigos Sandra e Carlinhos, pelo apoio e incentivo, meus queridos verdadeiros irmãos, os quais aprendi a respeitar e admirar. Obrigado pelo apoio e incentivo.

Aos amigos da Faculdade de Educação da UNICAMP, Nadir, Gi, Cléo, Rita, Antonio Carlos, Luciana (Galera da Pós), Salvador, Geraldo, Ivo e Verinha pela torcida e pela força e por me incentivarem a não desistir dos meus sonhos.

Aos meus queridos colegas do Laboratório da História Oral do Centro de Memória da UNICAMP, Bruninha, Monique, Thiago, Franciele e Ricardo... Meu muito obrigado, pois vocês brilham no meu coração.

Aos Colegas do Centro de Memória – UNICAMP, pelo apoio e amizade.

Aos educandos (a)s e educadores do Projeto Educativo de Integração Social, o nosso PEIS, que juntos compartilhamos do mesmo ideal,. Em especial os educando (a)s Dirce, Francinete, Geraldo e Sandra .

A todos Oprimidos do Mundo.

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo reconstruir a trajetória educacional dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. A pesquisa investigou os educandos que frequentavam o curso superior e que, ao mesmo tempo, continuavam a frequentar o PEIS. Para isso, recorremos à Metodologia da História Oral, método qualitativo fundamentado nos testemunhos dos educandos envolvidos, pois essa metodologia tem como lema “dar vozes aos atores sociais envolvidos na investigação”. A dissertação concentra-se em dois eixos de reflexão: o primeiro objetiva compreender o passado recente, a manutenção da longevidade do Projeto e seu papel sócio-político e pedagógico; e o segundo eixo refere-se à pesquisa, ao procurarmos compreender as origens (regionais, sociais, educacionais), a trajetória educacional dos educandos do PEIS e as contribuições das práticas pedagógicas do Projeto em suas vidas e atividades profissionais. Através da Metodologia da História Oral, este trabalho conseguiu descrever a trajetória educacional dos educandos que retornaram ao PEIS mesmo após alcançarem o ensino superior, relacionando as suas falas com as práticas pedagógicas do Projeto.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Educativo de Integração Social (PEIS); Educação de Adultos; Educando Adulto; Metodologia da História Oral; Diálogo; Educador; Migração.

ABSTRACT

This work presents a reconstruction of students' trajectory of Educational Project for Social Integration - PEIS. The research investigated the students were enrolled in a university course and continued to attend the PEIS. To this end, we chose Oral History Methodology, a qualitative method based on testimonies of the students involved. This methodology has as a motto: "giving voice to the social actors involved in research". This work focuses on two axes of reflection: first, the compression of the recent past, the maintenance and the role socio-political and educational of the Educational Project for Social Integration. Second, the research to understand the origins (regional, social, educational), the educational trajectory of the PEIS students and the contributions of the teaching practices in their lives and professional activities. Through Oral History Methodology, this work was able to describe the trajectory of education of the students who returned to PEIS even after they reach a university course, relating their speeches with the teaching practices used in PEIS.

KEYWORDS: Educative Process of Social Integration (PEIS), Education for Young and Adults; Adult Students; Oral History Methodology; Dialogue; Educators; Migration.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABHO – Associação Brasileira da História Oral

CERU – Centro de Estudos Rurais e Urbanos

CONFINTEA – Conferência Internacional sobre Educação de Pessoas Adultas

COTUCA – Colégio Técnico da Unicamp

CPDOC – Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil

EJA – Educação de Jovens e Adultos

ENCCEJA – Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FUMEC – Fundação Municipal para Educação Comunitária

IAPI – Instituto de Aposentadorias e Pensões dos Industriários

ICM – Imposto sobre Circulação de Mercadorias

IRFM - Indústrias Reunidas Fábricas Matarazzo S/A

PEIS – Projeto Educativo de Integração Social

PREAC – Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual de Campinas

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PUCAMP – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

PUC Campinas – Pontifícia Universidade Católica de Campinas

SAE – Serviço de Apoio ao Estudante

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UNICAMP – Universidade Estadual de Campinas

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 DISTRIBUIÇÃO DE MATRÍCULAS DO PEIS POR ANO – 2005 A 2010.....	12
TABELA 2 DISTRIBUIÇÃO DOS MATRICULADOS POR IDADE NO PEIS – 1º SEM. 2010 ..	13
TABELA 3 DISTRIBUIÇÃO DA ORIGEM DOS MATRICULADOS POR REGIÃO E ESTADO - 1º SEM. 2010.....	13
TABELA 4 PROCEDÊNCIA: SÃO PAULO E OUTROS ESTADOS – 1º SEM. 2010	14
TABELA 5 OCUPAÇÕES DOS EDUCANDOS DO PEIS – 1º SEM. 2010	14
TABELA 6 DISTRIBUIÇÃO DOS ALUNOS/MATRÍCULAS POR GÊNERO – 2005 A 2010.....	16
TABELA 7 CAMPINAS – ESTABELECIMENTOS INDUSTRIAIS EM 1886.....	25
TABELA 8 COMPONENTES VEGETATIVO E MIGRATÓRIO DO CRESCIMENTO POPULACIONAL CAMPINAS.....	39
TABELA 9 PERFIL DOS EDUCANDOS ENTREVISTADOS	58
TABELA 10 OPÇÕES DE MATRÍCULA DOS EDUCANDOS NO ENSINO MÉDIO	59
TABELA 11 OPÇÕES DE DISCIPLINAS DO ENSINO MÉDIO ESCOLHIDAS PELOS EDUCANDOS.....	59
TABELA 12 CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO NA PERSPECTIVA DOS EDUCANDOS.....	60

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA	IV
RESUMO.....	VII
ABSTRACT.....	VIII
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....	IX
LISTA DE TABELAS	XI
SUMÁRIO.....	XII
INTRODUÇÃO.....	1
OBJETIVO.....	3
MÉTODO	3
CAPÍTULO I.....	5
A SEMENTE FOI LANÇADA: DO PROJETO PREPARATÓRIO PARA EXAMES DE SUPLETIVO AO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	5
1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	5
2. COMEÇAR DE NOVO - MUDANÇAS E DESAFIOS: PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS, UMA ALTERNATIVA EDUCACIONAL NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS.....	8
3. AS BASES ESTRUTURAIS DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS.....	11
4. PERFIL DOS ATORES SOCIAIS DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS: EDUCANDOS ADULTOS E EDUCADORES.....	12
5. A PRESENÇA FREIRIANA NO FAZER PEDAGÓGICO DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS	17
6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA O PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL - PEIS.....	19
CAPÍTULO II	21
A FUMAÇA DAS CHAMINÉS, QUE TINGEM O CÉU AZUL DAS ANDORINHAS: O EXPANSIONISMO DAS MULTINACIONAIS NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS, A PARTIR DE 1950.....	21
1. RETROSPECTIVA HISTÓRICA DA INSTALAÇÃO DAS EMPRESAS MULTINACIONAIS EM CAMPINAS ..	21
2. A EDUCAÇÃO NA CAMPINAS REPUBLICANA	26
3. CONFLITOS SOCIAIS: CLASSES POPULARES E A ELITE CAFEEIRA.....	28
4. PLANO DE MELHORAMENTOS URBANOS DE CAMPINAS E O DESENVOLVIMENTO INDUSTRIAL REGIONAL.....	32
5. A INDUSTRIALIZAÇÃO PESADA EM CAMPINAS	34
6. RUMO A CAMPINAS: O DRAMA DOS MIGRANTES NA CIDADE DE CARLOS GOMES	37
7. PANORAMA SOCIAL E ECONÔMICO DE CAMPINAS DOS ANOS DE 1970 A 1990.....	42
CAPÍTULO III.....	46
A UTILIZAÇÃO DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL NA RECONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	46

1. A HISTÓRIA ORAL NA (RE)CONSTRUÇÃO DA TRAJETÓRIA SÓCIO-EDUCACIONAL DOS EDUCANDOS E DOS FRAGMENTOS DA MEMÓRIA DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	46
2. CONTEXTO HISTÓRICO DA METODOLOGIA DA HISTÓRIA ORAL.....	48
3. A HISTÓRIA ORAL E SUAS APLICAÇÕES PRÁTICAS	53
CAPÍTULO IV.....	57
“PROFESSOR, AQUI POSSO FALAR!!!” O FAZER PEDAGÓGICO DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	57
1. AS VOZES DOS EDUCANDOS DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS	57
2. O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO.....	67
3. O FAZER METODOLÓGICO DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS: TEMA GERADOR, ESTUDO DO MEIO E SOCIALIZAÇÃO	70
4. O RELACIONAMENTO E O AMBIENTE DO PROJETO EDUCATIVO DE INTEGRAÇÃO SOCIAL – PEIS ..	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
FONTES UTILIZADAS.....	86

INTRODUÇÃO

O foco desta pesquisa é analisar o papel que o Projeto Educativo de Integração Social – PEIS desempenha no acesso à educação e, mais especificamente, nas conquistas educacionais adquiridas ao longo da trajetória dos educandos que o frequentaram. O Projeto Educativo de Integração Social – PEIS iniciou suas atividades em 1982, nas dependências da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, inicialmente com a oferta de disciplinas que compunham o então 1º grau, hoje ensino fundamental, e posteriormente com disciplinas do 2º grau, hoje ensino médio.

Em 1995, o PEIS transferiu-se para a Escola “Carlos Gomes” no Centro de Campinas, ali ficando até final de 1998 quando, mais uma vez, mudou de sede indo desta vez, em 1999 para o Colégio Técnico da UNICAMP (COTUCA) onde até hoje permanece.

O PEIS apresenta uma prática metodológica que vem demonstrando eficácia na alfabetização de adultos ao longo de seus 29 anos de existência. Trabalhar com o educando adulto exige uma dinâmica e uma proposta de ação que seja coerente com esse público. O Projeto vai muito além do mero estudo de conteúdos, buscando uma aprendizagem que parta do conhecimento do educando, mas que não se limite a responder suas curiosidades, mas também construir conjuntamente com os educandos a teia de um saber real, voltado para um público que tem interesses, desejos e objetivos bem claros com relação à educação.

Apesar de não emitir uma certificação como a escola regular, constata-se que os educandos do PEIS participam de Programas de Certificação do Governo como ENCCEJA, ENEM, vestibulares e até mesmo PROUNI. Embora a dinâmica das aulas não seja voltada para a realização desse tipo de exames, isso não os impede de participar ou de levar para a sala de aula questões referentes a tais exames. Dessa forma, o educando encontra, no PEIS, espaço para uma aprendizagem significativa.

Todo o trabalho é voltado para o seu desenvolvimento, e isso faz com que o adulto sintase confiante para retornar ou permanecer na sala de aula.

De maneira diferente das escolas regulares, em que uma série de conteúdos voltados para os exames de certificação deve ser cumprida em uma determinada ordem, o conteúdo está presente em todas as disciplinas, divergindo apenas na forma de se trabalhar, na relação aluno-professor e no que e como se aprende determinado conteúdo.

A falta de conhecimento a respeito do trabalho desenvolvido no PEIS é, portanto, o fator preponderante desta pesquisa. Apesar de toda a experiência e os resultados positivos adquiridos pelo projeto, ele ainda é completamente desconhecido dos principais agentes educacionais. Outro aspecto que a pesquisa tentou buscar foi entender o tipo de relação que se estabelece entre educador e educandos e entre os próprios educandos, bem como as razões que motivam alguns adultos a continuar estudando no PEIS, mesmo tendo ingressado em um curso superior.

Objetivo

Essa pesquisa tem como objetivo principal investigar as contribuições e as conquistas educacionais dos educandos do PEIS.

A proposta é, a partir da trajetória social dos educandos do Projeto, atingir os seguintes objetivos específicos: avaliar os motivos que levaram os adultos a ingressarem no PEIS, investigar como os educandos reagiram e/ou reagem à metodologia inovadora do Projeto, analisar o papel político-social do PEIS e suas contribuições na formação educacional dos educandos do projeto e verificar as razões que nortearam os adultos a continuar estudando no PEIS, ao mesmo tempo em que estudam em um Curso Superior.

Método

Esta investigação recorreu à Metodologia da História Oral, utilizando-se dos relatos dos educandos, realizados por meio do uso de entrevistas e da análise dos dados contidos nas fichas cadastrais dos educandos do PEIS, referentes ao período pesquisado (2005-2010).

A escolha da amostra de educandos do PEIS que participaram dessa investigação obedeceu aos seguintes critérios: faixa etária da amostra: dos 34 aos 49 anos; educandos de ambos os sexos; todos categorizados como migrantes; educandos que frequentam o PEIS e estudam ao mesmo tempo em um Curso Superior. Constatou-se que quatro alunos responderam a esses critérios.

Este trabalho está organizado da seguinte forma: no Capítulo I, chamado **A semente foi lançada: Do Projeto Preparatório para Exames de Supletivo ao Projeto Educativo de Integração Social – PEIS**, procuramos reconstruir a história do PEIS, através de pesquisa bibliográfica, desde seus primórdios chegando aos dias atuais, incluindo-se aqui trabalhos de Conclusão de Curso, Mestrado e Doutorado.

O Capítulo II, intitulado **A fumaça das chaminés que tingem o céu azul das andorinhas: o expansionismo das multinacionais no município de Campinas a partir da década de 1950**, trata da questão migratória, buscando historiar o cenário de plenas mudanças que ocorriam no município de Campinas. A cidade, paralelamente, recebia, mas exigia dos migrantes uma escolaridade, de acordo com as transformações sociais provocadas pelo crescimento desenfreado da cidade.

O Capítulo III, denominado **A utilização da Metodologia da História Oral na reconstrução da memória do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS**, apresenta a Metodologia da História Oral em seus meandros e sua importância na reconstrução da trajetória educacional dos educandos do Projeto.

No capítulo IV, cujo título é **Professor, aqui posso falar!!! O Fazer Pedagógico do PEIS**, é feita a análise dos dados recolhidos através das entrevistas, documentos que retratam a estruturação do PEIS nos aspectos metodológicos e sociais.

As considerações finais apresentam uma discussão sobre os resultados do trabalho e indicações para trabalhos futuros.

CAPÍTULO I

A semente foi lançada: do Projeto Preparatório para Exames de Supletivo ao Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

Este capítulo faz uma reconstrução histórica do PEIS desde seu lançamento, chegando aos dias atuais. A seção 1 relata as suas origens. A seção 2 relaciona as mudanças nele ocorridas. A seção 3 descreve a sua organização e estrutura física. A seção 4 retrata os perfis do educando adulto e dos educadores. A seção 5 estabelece a presença de Paulo Freire no fazer pedagógico do PEIS. A seção 6 aponta os seus desafios e perspectivas.

1. Retrospectiva Histórica do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

A Direção da Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - PUC Campinas, em 1982, foi procurada por uma supervisora da área da Saúde da Prefeitura Municipal de Campinas, trazendo a reivindicação de um grupo de funcionários que pleiteavam a necessária preparação para prestarem os exames supletivos da rede Estadual de Ensino de São Paulo, na época denominado 1º grau.

A Direção da Faculdade, sensibilizada com a solicitação do grupo de servidores municipais, acolheu a proposta. Assim, em 1982, a iniciativa foi institucionalizada e denominada Projeto Supletivo: Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus. As aulas eram aos sábados, uma vez que os alunos/adultos trabalhavam de 2ª à 6ª feira.

Os horários de oferecimento eram no período da manhã (8:00-12:30) e à tarde (13:30 - 16:30), assim o educando teria flexibilidade em montar a sua grade de horários, podendo escolher cinco disciplinas cuja duração das aulas era de uma hora e

trinta minutos. As diretrizes pedagógicas do Projeto estavam norteadas pelos seguintes parâmetros:

1. Estender à comunidade, sob forma de curso, as atividades de ensino e pesquisa com vistas à elevação do nível educacional de seus partícipes:
 - 1.2. Criando condições para que cursos como o de Pedagogia e Licenciatura ofereçam à comunidade um trabalho educativo realmente comprometido com a camada marginalizada do sistema educacional;
 - 1.3. Possibilitando condições para o desenvolvimento de uma metodologia que venha ao encontro da especificidade da educação de adultos;
2. Oferecer elementos para que os Cursos de Licenciatura envolvidos no Projeto Supletivo avaliem sua prática pedagógica e, conseqüentemente, subsidiem a formação do educador:
 - 2.1. Identificando o estágio como uma atividade significativa pela qual são responsáveis todos os docentes envolvidos no processo de formação do professor, sejam eles das disciplinas de formação geral, sejam da formação pedagógica;
 - 2.2. Considerando o estágio fundamental na formação do professor, momento em que se realiza a unidade teoria-prática.
3. Colocar à disposição dos adultos, principalmente os da periferia da cidade de Campinas, um curso que atenda as suas expectativas enquanto educando-adulto-trabalhador:
 - 3.1. Preparando os adultos não só para os Exames Supletivos, como também para compreender o mundo em que vivem;
 - 3.2. Permitindo que o aluno-adulto encontre no curso o espaço para a troca de experiências. (Giubilei, 1993, p. 47-48)

Giubilei (1993) descreve como foi o processo de implantação do Projeto:

Essa atividade, denominada “Projeto Supletivo: Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus”, constitui a resposta ao pedido de um grupo de funcionários da Prefeitura Municipal de Campinas que, desejosos por terminar os estudos deixados há vários anos, solicitava à Faculdade de Educação que assumisse a tarefa de prepará-los. Consideravam eles que a conclusão de tais estudos lhes traria melhorias na escala funcional.

Ao assumir um trabalho com adultos, muitas foram as indagações que fez a própria Direção da Faculdade. Assumiu a instituição o desafio não só da especificidade de tal empreendimento, como do preparo que deveria garantir àqueles que estariam envolvidos no processo ensino-aprendizagem. Administração e professores tinham presente que, embora árdua a caminhada, os frutos seriam compensadores (p.44-45).

É importante ressaltar uma outra preocupação inerente no Projeto Supletivo Preparatório aos Exames de 1º e 2º Graus: a formação do educador para a educação de adultos. O quadro docente era constituído por alunos dos cursos de licenciatura (Letras, História, Pedagogia, Geografia, Matemática etc.) da própria Universidade.

Pode-se compreender essa prática a partir da afirmação de Giubilei (1993): “Nossa preocupação na formação de um novo professor com condições de assumir o trabalho educacional junto ao adulto não era abandonada em nenhum momento... (p.52)”. Nessa mesma perspectiva, Giubilei aponta os caminhos que levaram a essa meta:

Tinha-se consciência de que a educação de adultos era um processo eminentemente político, por meio do qual grupos excluídos dos direitos sociais deveriam ter acesso a bens culturais que lhes foram negados e que constituem um elemento indispensável na luta pela conquista do direito de participação no poder e no processo de transformação social.

Além do atendimento à comunidade, também o Projeto serviria de campo de aprendizagem aos futuros professores, já que nele, os licenciados poderiam realizar suas horas de estágio, atividade essencial e legal para a conclusão de seu curso.

Para preparar os professores que iriam trabalhar no Projeto Supletivo, as reuniões preliminares de cunho pedagógico abordariam aspectos político-sociais da Educação de adultos, da psicologia do adulto e da metodologia adequada ao trabalho com um educando que traz consigo muitos bloqueios e dificuldades de aprendizagem. Nenhum professor estagiário deveria iniciar suas atividades no Projeto sem passar por reuniões preparatórias, consideradas fundamentais (p.45).

O referido Projeto permaneceu na PUC-Campinas até o primeiro semestre de 1995, sendo que no semestre seguinte desvinculou-se definitivamente dessa Instituição de Ensino Superior. Isso ocorreu em virtude da referida Instituição de Ensino não demonstrar interesse em manter o Projeto em suas dependências e, por esse motivo, o projeto teve que buscar abrigo em outro local.

2. Começar de Novo - mudanças e desafios: Projeto Educativo de Integração Social - PEIS, uma Alternativa Educacional na Educação de Adultos

Novo Tempo – Composição Ivan Lins / Vitor Martins¹

No novo tempo, apesar dos castigos

Estamos crescidos, estamos atentos, estamos mais vivos

Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer

No novo tempo, apesar dos perigos

Da força mais bruta, da noite que assusta, estamos na luta

Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver

Pra que nossa esperança seja mais que a vingança

Seja sempre um caminho que se deixa de herança

No novo tempo, apesar dos castigos

De toda fadiga, de toda injustiça, estamos na briga

Pra nos socorrer, pra nos socorrer, pra nos socorrer

No novo tempo, apesar dos perigos

De todos os pecados, de todos enganos, estamos marcados

Pra sobreviver, pra sobreviver, pra sobreviver

Pra que nossa esperança seja mais que a vingança

Seja sempre um caminho que se deixa de herança

Ao se retirar das dependências da PUC-Campinas, os materiais (móvel, acervos, material de consumo), ficaram na Instituição de Ensino, sendo necessário ao Projeto “partir do zero”, captando novos bens, refazendo todo seu acervo.

Ficou também decidida a mudança da nomenclatura do Projeto, denominado a partir daí de Projeto Educativo de Integração Social – PEIS, alteração que ocorreu por sugestão de uma das educandas. Sobre as mudanças estruturais, destaca Nunes (2009):

O PEIS permaneceu na PUCCAMP até o primeiro semestre de 1995. É importante destacar que, como o projeto cobrava uma taxa dos alunos para as despesas com cópias de textos e para a aquisição de material de suporte aos professores, alguns bens foram adquiridos. Todos esses bens e o acervo de materiais ficaram como bens de materiais da universidade, com isso, o PEIS precisou reconstruir todo o seu acervo de materiais.

A saída da PUCCAMP ocorreu por diversos motivos, dentre eles o fato da instituição limitar o atendimento à comunidade, reduzindo a quantidade de alunos no projeto. Diante da situação, educadores e educandos decidem, em

¹ Fonte: (LINS, 1998).

assembleia, que o projeto deveria buscar outro espaço para realizar suas atividades sem a redução da quantidade de alunos (p.12).

Ainda neste contexto, Giubilei (s.d) destaca:

(...) Em 1995 o projeto saiu das dependências da PUC Campinas, continuando suas atividades nas dependências de uma escola pública no centro da cidade. Com essa mudança, teve também profundas alterações em sua estrutura. (...) Em uma manhã de sábado, em assembleia, alunos e professores discutiram diversas denominações, defendendo cada um sua proposta para que, ao final, na forma de votação, fosse escolhido o nome “Projeto Educativo de Integração Social” (PEIS) nome este que permanece até o momento (s.d. p.1,2 Mimeo)

Motivado pelas mudanças, o recém implantado PEIS manteve seus objetivos de origem: o educando adulto e a formação de educadores. Suas ações metodológicas sofreram alterações inovadoras em sua estrutura, alicerçadas nas ideias pedagógicas de Paulo Freire. Sobre essa mudança metodológica, Giubilei (s.d.) salienta:

A metodologia de trabalho sofreu igualmente alterações, passando a nortear as atividades das disciplinas o “Tema Gerador” e o correspondente “Estudo do Meio” que corporifica a culminância do estudo realizado ao longo de meses e/ou semestre. Tais atividades têm seu amparo teórico nos estudos de Paulo Freire, quando da seleção das palavras geradoras em sua proposta de alfabetização (p.2).

Nessa onda de mudanças, educandos e educadores do PEIS mobilizaram-se, motivados pelo compromisso de buscar novo espaço para o recém implantado PEIS, permitindo assim dar seus “primeiros passos” em sua nova prática pedagógica.

Nesse processo de busca e tentativas, o local escolhido foi a Escola Estadual Carlos Gomes. O Projeto contou com o apoio da direção da própria escola, que cedeu algumas salas de aula. Mas, de acordo com Campos (2004), o Projeto teve curta permanência nesse local, e acrescenta:

A curta permanência do PEIS na Escola Estadual Carlos Gomes, aproximadamente quatro anos (1995-1998), deveu-se, em parte, porque o Diretor que autorizou a permanência do PEIS afastou-se da Direção e a nova Diretoria solicitou que o Projeto buscasse outro espaço, uma vez que, segundo ela, a Secretaria Estadual de Educação de São Paulo não estava autorizando atividades na escola pública que não fizessem parte dela mesma, considerando o PEIS estranho às atividades educacionais desenvolvidas na Escola Estadual Carlos Gomes (p.48).

Assim, em 1999, o PEIS encontrava-se diante de um antigo dilema, um espaço definitivo para abrigá-lo, onde pudesse dar continuidade à sua caminhada educacional. Nesse mesmo ano, um grupo de educadores do PEIS procurou, junto à Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), através da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários – PREAC, não somente um espaço para receber o PEIS, como torná-lo um projeto de extensão da Universidade, e o Colégio Técnico da UNICAMP - COTUCA passou a ser a nova morada do PEIS. Referente a esse marco histórico e de conquista, Campos (2004) descreve com detalhes esse momento de transição:

Era necessário conseguir outro espaço que pudesse abrigar já um número significativo de alunos.

Nas discussões com o grupo de professores do PEIS, levantou-se a hipótese de buscar apoio na UNICAMP, já que noventa por cento dos seus integrantes eram alunos e/ou professores dessa instituição.

Agendou-se uma reunião com o Pró-Reitor de Extensão com quase a maioria dos docentes. Nessa reunião, o Pró-Reitor, Prof. Dr. Wanderley Geraldí, entendeu e sensibilizou-se com a situação do PEIS, colocando a equipe em contato com o Diretor do Colégio Técnico da UNICAMP (COTUCA), Prof. Michel Sadala, que marcou um encontro para se inteirar do trabalho realizado no PEIS.

Daí para frente, o Projeto vem recebendo todo o apoio que tem necessitado, tanto da Universidade Estadual de Campinas quanto do Colégio Técnico da UNICAMP. Hoje o PEIS está como um Projeto de Extensão da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários dessa Universidade (p.49).

3. As Bases Estruturais do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

A partir daí, as atividades do PEIS passaram a se iniciar às 8h, com término às 13h15min, nas dependências do Colégio Técnico da Unicamp (COTUCA), localizado à Rua Culto à Ciências n° 177, no Bairro do Botafogo, área central de Campinas/SP, com fácil acesso aos principais terminais de transportes coletivos. Ocupa cinco salas de aulas, oferecendo alfabetização, ensino fundamental e médio.

Todas as salas são equipadas com *datashow* (equipamento pertencente ao COTUCA, que é emprestado para uso do PEIS). O Projeto possui como material de apoio ao trabalho docente um computador *notebook*, um aparelho televisor, um rádio (equipado com CD-ROM), e um aparelho de DVD. Ainda conta com uma biblioteca e mapoteca de livre acesso aos educandos e educadores, serviço de fotocópia, no qual são feitas as duplicações dos textos elaborados pelos educadores e aplicados em sala de aula.

Destaca-se também a preparação do material didático utilizado no PEIS. Os educadores, tendo como norte o tema gerador, confeccionam o material que servirá de apoio às suas aulas. Assim sendo, como afirma Giubilei (s.d):

O PEIS fundamenta sua proposta nas ideias do educador Paulo Freire, e apresenta alguns diferenciais em relação a outras escolas de educação supletiva, dentre eles a não utilização de material pedagógico pronto, acabado, de uso universal. O projeto prioriza a elaboração do conteúdo das aulas dentro de uma interação entre professores e alunos. O que normalmente prevalece nas escolas é a imposição de um conteúdo pré-estabelecido, sem que os alunos tomem parte na sua construção. Ao contrário, no PEIS, aluno e professor constroem a aula em conjunto, de acordo com as necessidades e interesses de ambos os grupos. Assim são escritos os textos, buscando tornar os estudos mais motivadores e sem a complexidade que os textos prontos apresentam, já que, nesse caso, não é observada a realidade do grupo de educandos expressa por seu cotidiano. Todas as atividades tomam como norte o Tema Gerador (p.2).

Um aspecto importante é a identificação dos educandos com o PEIS. Pelo fato do Projeto estar instalado em uma instituição de ensino, isso permite a construção de

um sentimento de pertencimento por parte dos educandos, por estarem retornando a um ambiente escolar que muitos foram obrigados a abandonar, seja na infância ou na adolescência e que outros nunca tiveram o privilégio de frequentar.

4. Perfil dos Atores Sociais do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS: Educandos Adultos e Educadores

O corpo docente do PEIS é constituído por alunos dos diversos cursos de licenciatura da UNICAMP, alguns são bolsistas do Serviço de Apoio ao Estudante – SAE, como também por alunos de pós-graduação, além de professores voluntários da própria Universidade.

Com base em Giubilei (1993), Campos (2004), Turina (2008) e na pesquisa feita nas fichas cadastrais² do acervo do PEIS, procuramos reconstruir a trajetória sócio-cultural e política de seus educandos. A Tabela 1 apresenta o número de matrículas por semestre entre os anos de 2005 a 2010:

TABELA 1
Distribuição de matrículas do PEIS por ano – 2005 a 2010

Ano	2005	2006	2007	2008	2009	2010
1º Semestre	N/D*	N/D*	33	21	28	31
2º Semestre	18	28	30	28	34	18
Total do Ano	18	28	63	49	62	49

* Fichas de matrículas indisponíveis.

Analisando a Tabela 1, verifica-se que houve um aumento de adultos alcançando o número de 63 matrículas de educandos em 2007 e 62 matrículas em 2009. Observando os anos de 2007 a 2010, mantém-se uma média de aproximadamente 56 matrículas anuais. A média de matrículas por semestre entre 2007 e 2010 fica em torno de 28.

² Pesquisa feita nas fichas cadastrais dos educandos nos anos 2005 a 2010

TABELA 2
Distribuição dos matriculados por idade no PEIS – 1º sem. 2010

Matriculados por idade	Número Absoluto	%
25 a 33 anos	2	6,5%
34 a 42 anos	7	22,6%
43 a 49 anos	3	9,7%
50 a 57 anos	7	22,6%
58 a 65 anos	5	16,1%
66 a 73 anos	5	16,1%
Mais de 74 anos	2	6,5%
TOTAL	31	100,0

A Tabela 2 permite afirmar que a maior incidência quanto à faixa etária está localizada dos 34 aos 65 anos, com 71,0% dos educandos matriculados no primeiro semestre de 2010 e 22,6% situados na faixa etária dos 50 aos 57 anos. Observando essa Tabela, verifica-se que 87,1% estão na faixa etária dos 34 aos 73 anos a mais, permitindo afirmar que, no PEIS, há um significativo número de matriculados adultos, distanciando-se da categoria de juventude, definida na legislação atual como jovens de até 29 anos.

TABELA 3
Distribuição da Origem dos Matriculados por Região e Estado - 1º sem. 2010

Região	Matriculados		Estado	Matriculados	
	Número Absoluto	%		Número Absoluto	%
Nordeste	9	29,0%	Alagoas	1	3,2%
			Bahia	2	6,5%
			Ceará	4	12,9%
			Pernambuco	1	3,2%
			Piauí	1	3,2%
Sudeste	14	45,2%	São Paulo	12	38,7%
			Minas Gerais	2	6,5%
Sul	5	16,1%	Paraná	4	12,9%
			Santa Catarina	1	3,2%
Centro-Oeste	2	6,5%	Mato Grosso do Sul	2	6,5%
Norte	1	3,2%	Pará	1	3,2%
Total	31	100,0%		31	100,0%

A Tabela 3 nos mostra, por Estado, a procedência dos adultos que estudaram no PEIS, sendo o Estado de São Paulo o de maior representatividade, com 38,7%, vindo a seguir os Estados do Ceará e Paraná, ambos com 12,9% de matriculados no primeiro semestre de 2010. Entretanto, se aglutinarmos as matrículas por regiões, é a Sudeste a que apresenta o maior percentual, com 45,2% de matriculados, e depois a região Nordeste, com 29,0%.

TABELA 4
Procedência: São Paulo e Outros Estados – 1º sem. 2010

Estados	Número Absoluto	%
São Paulo	12	38,7%
Outros Estados	19	61,3%
TOTAL	31	100,0%

Já a Tabela 4 nos aponta que 61,3% dos matriculados em 2010 são procedentes de outros Estados do Brasil e 38,7% especificamente do Estado de São Paulo.

Quanto à empregabilidade, os educandos têm perfis diferenciados, compostos por aposentados, funcionários públicos, domésticas e autônomos, conforme a Tabela 5. Quanto ao grau de escolaridade, possuem os seguintes níveis: sem escolarização, ensino fundamental (incompleto ou completo), ensino médio (incompleto ou completo) e ingressantes no ensino superior.

TABELA 4
Ocupações dos Educandos do PEIS – 1º sem. 2010

Função	Número Absoluto	%
Aposentados	2	6,5%
Auxiliares	2	6,5%
Funcionários públicos	1	3,2%
Domésticas	1	3,2%
Técnico em Enfermagem	1	3,2%
Não trabalha	5	16,1%
Não declarou	19	61,3%
Total	31	100,0%

Esses educandos buscam no PEIS adquirir conhecimento. Alguns almejam a certificação da conclusão da educação básica e outros buscam ingressar no ensino superior.

Segundo as reflexões de Giubilei (s.d.):

Há que se destacar que, nos 25 anos de sua existência, vários alunos que passaram pelo PEIS continuaram seus estudos no Ensino Superior, concluindo cursos de Direito, Pedagogia, História, Ciências Sociais, Biblioteconomia, Enfermagem, etc., e que se encontram no exercício de suas carreiras profissionais. Experiência gratificante foi o fato de alunos do PEIS retornarem ao Projeto como docentes, contribuindo significativamente para suas atividades (p.2).

Turina (2008) apresentou uma interessante narrativa de uma educanda do Projeto, ficando evidente o papel social do PEIS no auxílio ao educando adulto em concluir seus estudos:

Eu passei no Vestibular e vou cursar, porque isso sempre foi um sonho meu, eu já fiz a inscrição, tudo certinho... Mas o PEIS, eu não vou deixar, quero continuar fazendo português, porque eu sinto que ainda sou um pouco fraca. Português e inglês eu quero continuar. Pretendo ser uma assistente social e vou fazer estagio lá no PEIS. Eu queria deixar uma mensagem a todos que estão voltando agora estudar "Não desistam, se é esse o objetivo deles, estudar, que vão em frente, porque é muito bom, a gente rejuvenesce, começa a brotar uma alegria diferente na gente". (Dirce aluna do PEIS, 2007 apud Turina p.84)

TABELA 5
Distribuição dos alunos/matrículas por gênero – 2005 a 2010

ANO	FEMININO		MASCULINO		Total de Alunos por Semestre
	Número Absoluto	%	Número Absoluto	%	
2º sem. 2005	12	66,7%	6	33,3%	18
2º sem. 2006*	24	85,7%	4	14,3%	28
1º sem. 2007	22	66,7%	11	33,3%	33
2º sem. 2007	21	75,0%	7	25,0%	30
1º sem. 2008	17	81,0%	4	19,0%	21
2º sem. 2008	22	78,6%	6	21,4%	28
1º sem. 2009	19	67,9%	9	32,1%	28
2º sem. 2009	25	73,5%	9	26,5%	34
1º sem. 2010	22	71,0%	9	29,0%	31
2º sem. 2010	13	72,2%	5	27,8%	18
Média de Matrículas	20	73,8%	7	26,2%	27

* Fichas do 1º semestre de 2006 indisponíveis.

A Tabela 6 nos mostra que a presença feminina é predominante em todos os anos indicados, tendo uma média no período de 73,8% de matrículas do sexo feminino contra 26,2 % do sexo masculino. Este fato deve-se, segundo Giubilei (1993), aos seguintes fatores:

(...) no fato de a mulher, em maior número, ter deixado a escola de 1º e/ou 2º grau em função de trabalho ou casamento. Dadas as necessidade sociais e econômicas, ela volta aos estudos, objetivando o certificado que garantirá um melhor emprego ou uma posição social mais definida (p.84).

Retomando, Giubilei (1993), a autora considera que “esses dados vêm confirmar que efetivamente a mulher está retornando aos estudos numa

demonstração cabal de sua libertação enquanto cidadã, no papel social que ela divide hoje com seu companheiro (p.85)”.

5. A Presença Freiriana no Fazer Pedagógico do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS

Ao iniciarmos este tópico, recorreremos mais uma vez às contribuições de Paulo Freire (2006), quando diz que o Homem é um ser inacabado, que constantemente busca seu aprimoramento. Freire (1975) frisa que “(...) ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo (p.79)”. Freire (1975) ainda salienta que o fato se dá através da educação problematizadora, quando diz que “A educação problematizadora se faz, assim, um esforço permanente através do qual os homens vão percebendo, criticamente, como estão sendo no mundo com que e em que se acham (p.82)”.

Os resultados dessa prática pedagógica são visíveis no cotidiano do PEIS, fato observado através dos diálogos constantes entre educandos e educadores, quando todos ganham e todos aprendem, a todo o momento. O Educador “A”³ relatou que, em uma das reuniões pedagógicas, uma educadora, que iria começar a trabalhar no referido Projeto, expressou que estava insegura por tratar-se de sua primeira experiência junto ao público adulto. É ainda esse mesmo educador que nos dá o depoimento de um educando:

“Professor, não se preocupe... Nós a ensinamos (referindo-se a nova professora), pois aqui um aprende com o outro... Afinal aqui no PEIS... somos assim... Aqui todo mundo aprende...”.

³

Professor de Português que lecionou no PEIS no período de 2005-2010

Diante dessa afirmação, podemos fazer inúmeras reflexões, destacando a fala de Freire (2006) chamada de “relação dialógica”. Essas ações tornam-se possíveis no ambiente do PEIS porque, desde sua criação, a prática pedagógica fundamenta-se no diálogo entre educador e educando. Essa dinâmica está diretamente relacionada aos seguintes parâmetros: Tema Gerador, Socialização e Estudo do Meio.

O Tema Gerador, de interesse coletivo, dá o norte para os estudos semestrais. Outro momento é o intervalo para o lanche, quando todos compartilham, fomentam e comungam discussões entre educandos e educadores, o que vai além de apenas um momento de degustação, pois prepara para o momento da Socialização.

A Socialização assemelha-se ao Círculo de Cultura proposto por Paulo Freire, em que todos compartilham um determinado assunto, discutem, questionam e chegam a um interesse comum. Isso é intrínseco às ações da socialização, pois elas estão direcionadas ao Estudo do Meio, atividade que sempre ocorre ao final de cada semestre.

O Estudo do Meio, prática pedagógica desenvolvida nos Ginásios Vocacionais na década de 60, tinha como referência os trabalhos da Professora Maria Nilde Mascellani (criadora e incentivadora dos Ginásios Vocacionais) que, segundo Turina (2008), “são considerados até os dias de hoje, escolas-modelos, por ter tido uma estrutura pedagógica inovadora, diferente de outros modelos mais tradicionais de educação (p.54)”.

No PEIS, adotou-se o Estudo Meio como uma valiosa prática pedagógica. Porém, difere dos Ginásios Vocacionais na questão aplicativa. Nos Ginásios, o local do estudo era definido de forma centralizada, na qual os professores definiam onde iriam executar o trabalho de campo. No PEIS, os educandos e educadores elegeem, em assembleia, onde o Estudo Meio será desenvolvido.

Dentro dessa perspectiva, Faria (2007) aponta:

Assim, o programa do Estudo do Meio deve ser encarado numa perspectiva de desenvolvimento de competências a adquirir pelos alunos, não olvidando, no entanto, o papel do professor enquanto responsável por todo o processo de ensino /aprendizagem, que assume a função de facilitador e organizador de ambientes estimulantes de aprendizagens diversificadas e globalizadoras, já que o desenvolvimento das competências essenciais do Estudo do Meio passa pela sua inter-relação com as competências das outras áreas disciplinares e não disciplinares. (p.17, 18)

São relevantes, nas ações pedagógicas do PEIS, as práticas pedagógicas de Freire. Campos (2004) destaca:

Assim, valendo-me das evidências percebidas durante o processo de análise, é necessário particularizar a discussão sobre os momentos de socialização /assembleias /horário das 10h15min. realizados no PEIS, dada a riqueza e a similaridade de tal prática, indicando fundar-se em concepções freireanas.

Baseando-se na escuta, no diálogo travado nas assembleias ou no horário de socialização que acontece logo após o lanche, vai se construindo, vai se planejando o trabalho que será desenvolvido ao longo do semestre entre os professores e alunos do PEIS.

Com a duração de aproximadamente uma hora, todos os sujeitos que participam do PEIS reúnem-se para uma discussão sobre a temática que será trabalhada ao longo do semestre (p. 66, 67).

6. Desafios e Perspectivas para o Projeto Educativo de Integração Social - PEIS

O Projeto Educativo de Integração Social - PEIS, desde seu início, traz em sua proposta pedagógica o conceito de educação ao longo da vida. A Declaração de Hamburgo de 1997 (UNESCO, 2010), no §12, é categórica quando trata da Educação de Adultos:

O reconhecimento do "Direito à Educação" e do "Direito a Aprender por Toda a Vida" é, mais do que nunca, uma necessidade: é o direito de ler e de escrever; de questionar e de analisar; de ter acesso a recursos e de

desenvolver e praticar habilidades e competências individuais e coletivas.

Outra grande preocupação do PEIS é lutar pela manutenção de seu compromisso social centrado na educação de adultos e, conseqüentemente, na formação de educadores, buscando:

- A - Utilizar como princípio educativo o conhecimento trazido pelo educando, redimensionando-o com base no conhecimento científico;
- B - Proporcionar um diálogo/ interação entre os vários campos do saber humano;
- C - Fundamentar a proposta metodológica nos alicerces do Tema Gerador e o correspondente Estudo do Meio;
- D - Oferecer subsídios para habilitar aqueles que desejam à certificação do Ensino Fundamental e Médio;
- E - Ampliar as possibilidades da leitura de mundo dos alunos adultos;
- F - Buscar a reintegração social de pessoas que há muito abandonaram a escola e, por diversos motivos, sentiram necessidade de voltar a estudar;
- G - Criar espaço para formação do educador de adultos (Giubilei p.4 s.d.).

No PEIS existe a possibilidade de interagir socialmente com um número maior de pessoas, em moldes de maior proximidade, semelhantes àqueles de uma cidade interiorana.

Outro aspecto importante é poder contar com o apoio da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP por meio de suas instâncias superiores. Nesse sentido, a extensão universitária fortalece o comprometimento com as classes populares, mantendo o PEIS em um espaço público, onde o Projeto possa continuar desenvolvendo seu trabalho social e educacional e atingir um maior número de participantes.

CAPÍTULO II

A Fumaça das Chaminés, que Tingem o Céu Azul das Andorinhas: O Expansionismo das Multinacionais no Município de Campinas, a partir de 1950

Este capítulo aborda a questão migratória através de um resgate histórico do cenário do município de Campinas, começando no início do século XX e enfatizando os eventos migratórios e a exigência de escolaridade, a partir de 1950, para a obtenção de emprego. A seção 1 faz uma retrospectiva do processo de industrialização no município. A seção 2 descreve a educação em Campinas no início do período republicano. A seção 3 aborda os conflitos sociais entre as classes populares e a elite cafeeira. A seção 4 trata do Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas (1934-1962), definindo sua fisionomia industrial. A seção 5 faz um relato da forte industrialização de Campinas a partir da segunda metade do século XX. A seção 6 descreve os movimentos migratórios e os problemas a eles relacionados. A seção 7 apresenta um panorama social e econômico de Campinas nos anos de 1970 e 1980.

1. Retrospectiva Histórica da Instalação das Empresas Multinacionais em Campinas

Antes de descrevermos o processo de industrialização mais recente de Campinas a partir de 1950, precisamos fazer algumas reflexões preliminares, isto é, voltarmos a Campinas dos últimos decênios do século XIX, quando o município tornou-se um respeitável polo econômico, político e social, orquestrado pelo complexo cafeeiro. A cidade, com aceitação dos ditames mais intensos da modernidade da época, iniciou o processo de urbanização ao mesmo tempo em que

se adaptava à nova ordem política social e governamental do Brasil: a recém inaugurada República. No início do século XX, o município já contava com uma população de 115.595 habitantes, segundo o recenseamento de 1920. Silva (1996) elucida essas transformações:

A construção de sobrados passa a ser comum nas cidades paulistas, denotando o poderio de seu proprietário. Nos anos cinquenta do século XIX, quando o interior paulista já possui a fama de eldorado, graças à cafeicultura, momento este em que os barões do café detêm considerável poderio econômico e político, suas cidades começam a se transformar mais rapidamente. Exatamente nesse período teve início a difusão de novas técnicas construtivas. Os lucros auferidos com café possibilitaram à classe dominante a importação de materiais e de projetos arquitetônicos (p.34, 35).

A recuperação da saúde pública local foi um importante aliado ao processo de modernização campineira, pois o município ficou livre das pandemias da febre amarela e varíola, entre 1889 e 1896, graças a uma ferrenha campanha de saneamento básico, que foi levada a efeito pelas autoridades locais. O surto epidêmico tinha desacelerado o crescimento populacional e econômico local, ocasionando o esvaziamento da cidade e afetando a economia cafeeira. Sobre essa questão, Badaró (2006) descreve:

Campinas vivia o seu apogeu urbano e econômico quando sucessivos surtos de febre amarela, ocorridos a partir de 1889, abalaram cidade, matando e afugentando as pessoas, paralisando as atividades e instalando um caos que alterava todos os rumos estabelecidos. Sua população urbana decresceu para cerca de 5.000 habitantes.

Para fazer frente à epidemia, foi instalado em Campinas o Centro da Comissão Sanitária do Estado, cuja chefia foi entregue ao iminente sanitaria Francisco Saturnino de Brito, que elaborou um completo plano de saneamento urbano para a cidade.

Normas e medidas de higiene somaram-se a grandes investimentos públicos em saneamento urbano e infra-estrutura destinados ao combate da epidemia, somente debelada, cerca de nove anos após, no final do século.

A cidade, embora perdendo o intenso ritmo de desenvolvimento que caracterizou o apogeu da economia cafeeira, ganhou em solidariedade e consciência urbanística, passando a perseguir e a cultivar a condição e o lema de “Cidade Mais Limpa do Brasil”, qualidade que já nas primeiras décadas do século XX viria a ser reconhecida por todos. (p.141,142).

Martins (2000) complementa quando diz:

A Campinas da década de 1910-1919 já estava praticamente saneada, com a conclusão das medidas iniciadas no final do século 19, no auge da febre amarela, pela Comissão de Saneamento dirigida por Francisco Saturnino Rodrigues de Brito. O famoso sanitarista também foi autor das reformas em Santos, igualmente orientadas para acabar com os focos de doenças tropicais.

Em Campinas, foram executadas várias obras de drenagem, canalização de córregos e implantação do Canal de Saneamento, que hoje tem o trajeto da avenida Orosimbo Maia. Atenção máxima foi dada para o córrego Tanquinho, que nasce na altura do Largo do Pará, acompanha a rua Barão de Jaguará e desce até a atual avenida Anchieta. Na época corria a céu aberto e recebia diretamente lixo, esgoto e outros detritos.

A Comissão Sanitária de Campinas, vinculada à Comissão de Saneamento estadual, funcionou até o início da década de 1910. Os últimos casos de febre amarela registrados na cidade foram em 1903, embora a última epidemia tenha ocorrido em 1897 (p. 30).

Não podemos deixar de citar um dos paradigmas desse apogeu econômico, representado pelas ferrovias. O município era beneficiado pelas estradas de ferro: Paulista (1872), Mojiana (1875), Companhia Ramal Férreo Campineiro (1894) e a Estrada de Ferro Funilense (1899).

Outro símbolo importante do progresso era o pequeno parque industrial que o município possuía. Vale ressaltar que a construção dessas fábricas teve início no final do século XIX. Essas pequenas fábricas estavam impulsionadas pela expansão do capitalismo mundial, mas sua produção ainda atendia às necessidades do mercado local, isto é, estavam atreladas ao capital cafeeiro. Badaró (2006), ao analisar “o despontar da cidade industrial”, afirma que:

A industrialização em Campinas está, na verdade, desde a origem, diretamente relacionada com a economia cafeeira, que proporcionou aqui a necessária acumulação de capital e impôs, em contrapartida, demandas efetivas, que estimularam o desenvolvimento de tecnologias de apoio, objetivando suprir especialmente os constantes estrangulamentos na mão-de-obra e nos transportes.

Desenvolveu-se, assim, a produção de implementos agrícolas e da máquina para beneficiamento do café. Assistiu-se à implantação do importante sistema de transporte ferroviário, produção de vagões e instalação de equipamento requerido pela vida urbana.

Nesse período, porém, a indústria esteve sempre dependente dos excedentes de capital gerados pelo café, pois não havia condições objetivas para desenvolver-se o caráter autônomo, num sistema econômico baseado no trabalho escravo. Faltava-lhe o indispensável mercado consumidor.

A abolição gradual da escravatura – desde a proibição do tráfico negreiro, em 1880, até a Lei Áurea em 1888 – teve consequências importantes, que podem ser consideradas determinantes para o desenvolvimento da indústria.

Impôs a pronta importação de imigrantes europeus objetivando suprir a necessidade de mão-de-obra nas lavouras.

Somados aos negros libertos, esses imigrantes assalariados iriam contribuir para o início da formação do requerido mercado consumidor, composto por trabalhadores livres. (p.143,144)

De Decca (1994) preconiza essa situação:

Na formação do mercado interior para o capitalismo, o próprio movimento do capital vai encontrando alternativas para repor as suas próprias condições de acumulação – uma delas a criação de indústrias. Não é de se estranhar, portanto, que as inversões de capital para a criação de indústrias se vincularam originariamente à própria produção cafeeira: o surgimento da indústria de sacaria para o café.

Nesse sentido, considerando-se que a criação de indústrias tornava-se uma das possibilidades de inversão do capital mercantil-financeiro do café para que ele mantivesse sua expansão e acumulação, e considerando a existência prévia de um mercado de força de trabalho já constituído por esse capital, não é possível imaginar um desenvolvimento da indústria a partir da clássica passagem do artesanato à manufatura e desta à grande indústria. Pelas próprias condições de reposição desse capital mercantil-financeiro, a criação das indústrias como uma possibilidade de inversão se deu de imediato através da grande indústria mecanizada (p.143).

O mesmo autor complementa:

A criação desse mercado interior deu-se num momento em que a universalização do trabalho livre tornou-se um imperativo para própria acumulação do capital da economia cafeeira, posto que ela passou a encontrar um obstáculo insuperável na mão-de-obra escrava. Esse momento particular, resultante do entrelaçamento do capital mercantil cafeeiro com o capital financeiro inglês, cujos desdobramentos se fizeram sentir no decorrer da segunda metade do século XIX pela expansão das ferrovias e pela progressiva mecanização da agricultura no setor do

beneficiamento, colocou em xeque imediatamente a própria produção baseada no trabalho escravo, já que a redução dos custos da produção e o aumento da produtividade do trabalho apontavam permanentemente a questão da ausência de braços – inexistência do exército de reserva. Essa total falta de braços devido à inexistência de um grande contingente de homens livres expropriados e *proletarizados*, e o alto custo de reprodução da mão-de-obra escrava, acabaram dirigindo as inversões do capital cafeeiro para a imigração em massa de estrangeiros, solução inevitável para a continuidade da acumulação do capital, que durante esse período dependia de uma ampla oferta de força de trabalho.

O suprimento de mão-de-obra como exigência de acumulação do capital atinge tais proporções que, entre o período de 1888 a 1900, entraram no Brasil 1 400 000 imigrantes, sendo que, desses, 890 000 ficaram em São Paulo, e ainda assim os Relatórios da Secretaria dos Negócios da Agricultura, Comércio e Obras Públicas de São Paulo durante as primeiras décadas deste século não deixaram de insistir na intensificação da política imigratória (p. 142,143).

Podemos observar a evolução das unidades industriais no solo campineiro neste período na Tabela 7:

TABELA 6
Campinas – estabelecimentos industriais em 1886

Setores	Números de Estabelecimentos
Caldeirarias	2
Cervejas	4
Chapéus	3
Carros e carroças	8
Fundições	3
Máquinas agrícolas	5
Licores	1
Vinagre	1
Olarias	3
Sabão, velas, óleos vegetais	1
Massas	2
Móveis e marcenaria	3
Fiação e tecelagem	1
Moagem de trigo	1
Refinação de açúcar	1
Calçados	2
Total	41

Fonte: Semeghini (1991, p.46).

Portanto, na penúltima década do século XIX, Campinas já contava com 41 estabelecimentos industriais, sendo que oito deles se voltaram para produzir equipamentos para o setor agrário.

2. A Educação na Campinas Republicana

No que tange ao campo educativo, nesse período de modernidade e no momento político (republicano) que o País atravessava, havia certo “entusiasmo pela educação”, como afirmou Paiva (1983). O Brasil possuía um alto índice de analfabetismo, que se contrapunha à política modernista do Estado, portanto a educação passa ocupar importância estratégica e ideológica para o regime republicano. Sobre essa questão, Romanelli (1991) analisa:

Se a população se concentra na zona rural e as técnicas de cultivo não exigiam nenhuma preparação, nem mesmo a alfabetização, está claro que, para essa população camponesa, a escola não tinha qualquer interesse. Enquanto as classes médias e operárias urbanas procuravam a escola, porque dela precisavam para, de um lado, ascender na escala social e, de outro, obter um mínimo de condições para consecução de emprego nas poucas fábricas, para a grande massa composta de população trabalhadora da zona rural, a escola não oferecia qualquer motivação. Essa foi a razão pela qual o índice de analfabetismo no período foi bastante alto, e as reivindicações escolares das classes emergentes puderam ser, de alguma forma, atendidas. A I República teve um quadro de demanda educacional que caracterizou bem as necessidades sentidas pela população e, até certo ponto, representou as exigências educacionais de uma sociedade cujo índice de urbanização e de industrialização ainda era baixo. (p.45)

A educação foi utilizada como instrumento amortizador de conflitos sociais, isto é, servindo como instrumento de dominação sobre as classes populares. Souza (1998) chama atenção sobre o papel ideológico da educação no início da República:

Na Primeira República, a educação tornou-se uma das questões centrais dos projetos de modernização do país. Fazia parte dos interesses de diferentes setores sociais, fosse como mecanismo de controle e

disciplinarização do trabalhador, fosse como instrumento de recomposição política ou como mecanismo de reforma social e moral. É possível, portanto, perceber, no movimento de defesa da democratização do ensino, elementos de um projeto político-pedagógico de dominação social e também elementos de resistência e luta contra essa dominação. A compreensão da educação popular nesse período requer a consideração desse conjunto de interesses antagônicos, embates e confrontos, cujas repercussões interferiam na condução da política educacional. De parte das classes populares, destaca-se o universo de valores em torno da educação e as demandas por escolas (p.192).

Sobre esta questão, Fernandes (2008) considera que:

A República inaugura-se com ensaios de reforma do ensino, alguns de inspiração nitidamente progressista e antitradicionalista. Todavia, faltou aos mentores da Proclamação da República e da instauração dos primeiros governos republicanos convicções revolucionárias suficientemente profundas para submeter essas reformas a uma ideologia política compatível com a natureza da Constituição que subscreveram (p.107).

Ainda o mesmo autor acrescenta:

Em poucas palavras, sob a pressão de condições desfavoráveis mas também por falta de coerência ideológica e de inspirações revolucionárias definidas politicamente, criou-se uma antinomia, que logo se iria revelar um dos focos mais ativos da instabilidade do regime republicano. De um lado, impunha-se naturalmente a necessidade de educar as massas populares egressas da antiga ordem escravocrata e senhorial sem nenhum preparo para que pudessem participar de uma ordem social legalmente igualitária.

De outro, fez-se sentir a incapacidade dos governos em atender efetivamente a essa necessidade. Os efeitos dessa antinomia se exprimem vigorosamente em sucessos recentes, da implantação do Estado Novo às inseguranças do atual regime, na inconsistência dos partidos e das instituições políticas, na anarquia que entorpece a vida política nacional e abre um campo sem fronteiras para êxito do oportunismo político, fenômenos para os quais muito contribuiu a falta de um elevado padrão de educação popular no Brasil (p.107,108)

Nesse contexto, Campinas, em pouco tempo, tornou-se importante centro gerador de educação e cultura no Estado de São Paulo e no País, pois já possuía no

final do século XIX e início do século XX inúmeros centros educacionais de referência nacional, o que colocava o Município em posição de destaque na política educacional brasileira. Sobre essa situação, Rueda e Silva (1994) afirmam que

Campinas teve, sempre, uma posição de destaque com relação à educação, dado o grande número de escolas particulares que aqui se estabeleceram, pois tanto a elite agrária com espírito progressista quanto os imigrantes percebiam a necessidade de educação e cultura, e assim trabalhavam em prol do desenvolvimento da educação (p.52).

3. Conflitos Sociais: Classes Populares e a Elite Cafeeira

Campinas gozava do prestígio de cidade rica e promissora, o que provocou a vinda de inúmeras famílias das áreas rurais e de pequenas cidades para a Princesa D'Oeste. Ao chegarem ao centro urbano campinense, vão se agrupar à população urbana local, aos elementos da imigração europeia e aos negros libertos. Conseqüentemente, foi-se ampliando assim o número de habitantes na área central de Campinas. Esse deslocamento humano amplia o contingente das classes populares. Souza (1991) nos descreve como eram constituídas as classes populares campinense:

Ao iniciar a década de 20, a cidade possuía 115.602 habitantes, um quinto da população da cidade de São Paulo. 20,34% dessa população era de estrangeiros, a maior parte de italianos, em seguida portugueses, espanhóis e alemães. Cerca de 17% da população era negra. Mais da metade dos habitantes viviam na zona rural, concentrando-se ali o maior contingente de trabalhadores.

Por esta época, era constituído de 7 distritos de paz, sendo 2 urbanos – Conceição e Santa Cruz e 5 rurais: Valinhos, Arraial dos Sousas, Rebouças, Cosmópolis, Americana.

Colonos e pequenos proprietários imigrantes, negros como agregados, colonos, camaradas e migrantes vindos de outros Estados compunham a força de trabalho no campo. Destaque deve ser dado ao trabalho feminino, que representava um quarto dos trabalhadores na área rural.

No meio urbano, operários, ferroviários, alfaiates, carpinteiros, empregados do comércio, sapateiros, pedreiros, barbeiros, empregados públicos, profissionais liberais, professores, empregados domésticos, vendedores ambulantes, entre outros compunham a classe trabalhadora (p.81).

Campinas tinha um papel dúbio: de um lado, a rica cidade e, de outro, uma cidade que tentava esconder as mazelas sociais presentes por todos os limites do município. Quem mais sofria com as desigualdades sociais eram as classes populares, pois quase não tinham acesso aos serviços urbanos oferecidos. Muitos empregavam-se em fábricas insalubres e eram submetidos a longas e exaustivas jornadas de trabalho. Martins (2000) descreve essa situação:

A presença de dezenas de pedintes nas ruas e a formação de novos contingentes de pobres questionava o crescimento econômico de Campinas, no final da década de 1910 ainda dependente essencialmente do café, apesar da diversificação permanente da economia. O panorama social e político era tenso e, ao mesmo tempo em que as pessoas e grupos sensíveis procuravam dar atenção para a situação dos marginalizados, permaneciam ainda sequelas de preconceito e autoritarismo típicos do tempo de escravidão. (p.42).

Assim, em muitos momentos, a questão social em Campinas era tratada como verdadeiro “caso de polícia”, bem ao gosto de alguns governantes da época.

No primeiro decênio do século XX, a população carente começava se rebelar contra a exploração e as desigualdades sociais. Foi um período conturbado para Campinas. Os operários exigiam melhores condições de trabalho e as greves começaram a pipocar por toda cidade. Mas as ondas de protestos foram repelidas com extrema violência e truculência pelas forças de segurança da época.

Um trágico episódio marcou o ano de 1917 na cidade de Campinas. Foi o chamado “Massacre da Porteira da Capivara”, quando os ferroviários da Companhia Paulista de Estradas de Ferro protestavam contra a prisão de um líder grevista que seria transferido para uma prisão na cidade São Paulo. Esses trabalhadores foram repelidos com extrema violência pelas forças de segurança. Sobre esse trágico episódio, Pupo (1995) recorreu às suas memórias de infância ao relatar o fato:

Os grevistas colocavam pedras na via férrea. Um deles subira num poste e tentava cortar os fios telegráficos, quando começou a fuzilaria. Uma bala derrubou o homem que se achava no poste. Outras mortes houve. Feridos também. Na parede da minha casa, ficaram sinais de bala. Por muito tempo, houve testemunhos a recordar (p. 35).

O mesmo autor afirma:

Lembro-me, por exemplo, do que se dizia então: os grevistas não contavam com a ação da Força Pública de Campinas, cuja participação fora solicitada para a Capital. Era comandante da sub-unidade, sediada em Campinas, o Capitão José Dias dos Santos. Em face da situação criada em Campinas, o Governo do Estado determinara que a sub-unidade viesse para cá, partindo de São Paulo por volta das 13 horas. Estando a via férrea interceptada pelos grevistas, o trem, que a conduzia, estacionou nas proximidades da máquina beneficiadora de café da firma Piconi, de onde partiram os soldados, a pé, pelo próprio leito da ferrovia, com destino à Porteira da Capivara.

O que aconteceu então já foi narrado. Os grevistas foram dispersados, os obstáculos lançados na linha foram removidos, partindo o trem para São Paulo, levando o homem acusado como agitador. Não me lembro exatamente do numero de mortos, nem de feridos. Esperava-se, segundo se propalou na ocasião, uma represália por parte dos operários por ocasião do enterro das vítimas, mas não houve agitação posterior. Tudo se acalmou, retornando os operários às suas atividades nas empresas que serviam. A cidade voltou à calma, mas durante muito tempo se falou nos trágicos acontecimentos da Porteira do Capivara, desaparecida, quando se construiu o primitivo viaduto (p. 36).

Como podemos notar, tínhamos uma sociedade fragmentada, pois em contraponto às classes populares, tínhamos uma influente elite oligárquica. Tratava-se de uma poderosa aristocracia rural cafeeira fortalecida pelo regime republicano que gozava de poderes políticos e de todos os privilégios que a sociedade da época oferecia.

Já a elite era constituída por alianças políticas e pela alternância de poder político. Paiva (1983) descreve:

A passagem do regime monárquico para República refletia as modificações na composição da sociedade brasileira. O progresso que se intensificara a partir de 1870 possibilitara o surgimento de novos setores

sociais – e novos grupos econômicos ligados ao surto da industrialização – que passaram a atuar na defesa dos preceitos liberais e do industrialismo. A República, proclamada em meio ao enfraquecimento dos grupos ligados à agricultura pelas crises do final do Império e pela própria Abolição, integra tais elementos em seus quadros. Os ideais republicanos são liberais e encontramos nos primeiros governos elementos que pretendem favorecer a industrialização do país. Entretanto, esses setores não se sustentam por muito tempo no poder, não sobrevivem às sucessivas crises financeiras e às primeiras dificuldades comerciais do café no final do século. Antes mesmo de chegarmos ao século XX, na sucessão de Floriano, já as oligarquias haviam recuperado o controle do poder político, acusando os governos anteriores de conduzirem mal os negócios do país e de pretenderem desviar para a indústria capitais necessários à agricultura, conseguindo assim impor uma política de favorecimento das atividades agrário-comerciais. Ligados fortemente aos capitais estrangeiros, especialmente ingleses, os agraristas consolidam sua posição no início do século. O domínio oligárquico estadual, facilitado pelo federalismo e tendo à frente os fazendeiros de café, caracterizou o quadro político da Primeira República. A “política dos governadores” e os mecanismos de “reconhecimento dos eleitos” sacramentaram esse domínio, que só será contestado com vigor a partir da Primeira Guerra (p. 78).

Mas o poder político desse grupo hegemônico começa a sucumbir. No final da década de 1920, acontecimentos políticos sociais e econômicos colocaram o mundo em colapso, como a quebra da Bolsa de Valores de Nova Iorque em 1929, mergulhando o planeta em uma das maiores crises econômicas da história recente.

Seguindo os passos da capital paulista, Campinas começou dar sinais de recuperação, pois também passou a receber indústrias de transformação de médio porte nos limites de seu município. Isso se deu em virtude da infraestrutura preexistente que a cidade oferecia (estradas de ferros, posição geográfica da cidade, um promissor mercado consumidor).

Aos poucos, o município vai perdendo as características rurais, assumindo um perfil mais industrial. Para Badaró (1986), o período que compreende os anos 1933 a 1955 caracteriza-se como a “primeira fase da industrialização regional“:

Entre 1933 e 1955, desligada dos vínculos umbelicais com o café, e após a depressão, a indústria nacional adquiriu um caráter autônomo, capaz de auto alimentar-se, garantindo condições próprias de acumulação através da consolidação do setor de bens de consumo para trabalhadores e da

formação de um núcleo de indústrias leves de bens de produção para suprir especialmente a demanda interna de aço e cimento. Defrontada com a perda da capacidade de importar, decorrente da depressão e da guerra, uma política econômica do Estado procurava estimular a aplicação de capitais na indústria nacional, objetivando, mais especificamente, a constituição e o fortalecimento do setor de bens de produção. Porém, a necessidade de grandes investimentos, os riscos envolvidos e o atraso tecnológico permitiram a instalação plena desse setor, estabelecendo, nesse período, uma fase de industrialização restringida pela precariedade dos meios internos disponíveis (p. 156, 157).

Essa nova configuração econômica urbano industrial passa a exigir uma mão-de-obra mais educada do que aquela que cuidava do cultivo do café. Também a fama de cidade que oferecia muitas oportunidades de trabalho contribuiu para acentuar o processo migratório interno em direção a Campinas.

4. Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas e o Desenvolvimento Industrial Regional

Outro importante instrumento que possibilitou ao município definir sua fisionomia industrial foi o Plano de Melhoramentos Urbanos de Campinas de 1934-1962, definido pelas autoridades locais. Estava prevista a reestruturação geral da área central da cidade, onde velhos casarões e palacetes que representavam o apogeu dos anos dourados do café começaram ser demolidos, avenidas e ruas foram alargadas, tudo em nome do progresso. Segundo Badaró (1986), para os governantes locais, o município tinha que seguir os ditames de modernidade da Capital Paulista. O projeto urbanístico paulistano representava o padrão de modernidade da época.

Os automóveis circulavam cada vez mais pela área central da cidade. Os primeiros “congestionamentos” eram saudados pela população local. Toda essa movimentação era vista com euforia pelos governantes citadinos, movidos pelo

espírito da modernidade e do empreendedorismo. Estas ações colocavam Campinas em destaque no cenário econômico do país.

Os meios de comunicação de massa da época celebraram esses acontecimentos, jornais da época chegaram a publicar artigos enaltecendo as transformações citadinas. Todas essas transformações eram uma prévia do processo de industrialização pesada que o município iria enfrentar. Carpintero (1996) afirma que:

O alargamento das ruas no centro, respondendo às propostas do Plano de Melhoramentos Urbanos, teve o sentido de abrir a cidade ao desenvolvimento industrial, pela melhoria das condições de circulação de veículos e, conseqüentemente, de mercadorias. Representou ainda a mudança da tecnologia de transporte para o veículo automotor. Seu caráter de necessidade da industrialização se superpõe ao de valor estético, signo de modernidade. O sabor hausmanniano da abertura de ruas toma, em um novo momento, um novo sentido (p. 81)

Para Badaró (1996), essa situação pode ser assim definida:

Sobre essa estrutura primitiva passaram a atuar novos agentes. As indústrias, via de regra, procuravam terrenos maiores e mais baratos na periferia, mas o setor terciário, a elas vinculado, adensava as áreas mais centrais da cidade, contribuindo para sua valorização. As novas habitações tendiam a se afastar do centro, ocupando a nova periferia, constituindo os bairros operários próximos às indústrias ou os jardins destinados aos segmentos de maior renda. O parcelamento do solo urbano, anteriormente a cargo do poder municipal, havia se transformado em rentável empreendimento, subvertendo a ordenação do solo, agora sujeita aos interesses do capital e conduzida ao sabor do lucro das empresas de loteamento (p. 57).

Com todas essas mudanças, a área central da cidade passou a ser cada vez mais valorizada. A população menos favorecida, acuada diante da especulação imobiliária e de impostos elevados, começou a ser expulsa desses locais. Buscando alternativas de moradia, começaram a habitar as áreas próximas das fábricas onde trabalhavam, originando os primeiros bairros operários e de moradia popular de Campinas. Entre eles, podemos citar: Vila Industrial; Parque Industrial; São

Bernardo, Swift; Bonfim, IAPI, entre outros. Cano e Brandão (2002) elucidam esta situação:

A partir de 1950, a urbanização passou a se consolidar de maneira segregada. O intenso processo de valorização imobiliária foi expulsando a população mais pobre das áreas centrais, que passou a se deslocar para áreas mais distantes, sancionado pelas ações e omissões do poder público, seja pela aprovação de loteamentos, seja pela aprovação de normas urbanísticas e também pela implantação de infra-estrutura urbana (p. 124).

Para Ricci (1999), essa “distribuição demográfica” trouxe reflexos negativos para a população carente e constituiu uma política de exclusão social. Ela esclarece esse ponto:

Ao contrário do que ocorreu durante a escravidão, essa nova fase, marcada pela presença de outros atores sociais, acirrou a presença dos pobres no espaço urbano, fato que veio a ser controlado, posteriormente, com as intervenções saneadoras por parte do poder público, visando segregar esses grupos sociais em espaços circunscritos.

Assim, as camadas sociais populares de Campinas concentraram-se nos bairros operários (fato que, aliás, historicamente, é comum às cidades brasileiras) baseados no binômio fábrica-moradia, dando origem às vilas operárias, o que ocasionou a configuração de uma área social bastante diferenciada das outras regiões da cidade.

Dessa forma, houve como que uma divisão na ocupação da cidade de Campinas, onde o centro tradicional, delimitado até a década dos anos trinta deste século às classes sociais de maior poder aquisitivo, com ligeiros traços de ocupações populares, deixaria de o ser. Depois, outros locais foram sendo criados para abrigar a população negra, pobre e operária (p. 393)

5. A Industrialização Pesada em Campinas

A grande mudança no cenário econômico nacional, entretanto, aconteceu no final dos anos de 1950, quando o País estava sob a euforia do Plano de Metas, implementado pelo Governo Federal, que visava à industrialização nacional a passos largos. Com o incentivo do Governo Federal, inúmeras empresas de capital estrangeiro instalaram-se em solo brasileiro.

Em Campinas não foi diferente, pois a estrutura que o município já possuía permitia uma política desenvolvimentista. As autoridades locais, através de uma convergência de interesses, seguiam o exemplo do Governo Federal, isto é, ofereciam incentivos como forma de atrativo para que as grandes corporações se instalassem em solo campineiro.

Campinas, sendo cortada pela Rodovia Anhanguera, inaugurada no início dos anos 1950, punha o município em posição estratégica no Estado, pois a rodovia a ligava a outras cidades da região e à Capital do Estado. Tal fato muito contribuiu para a instalação das indústrias pesadas e de capital estrangeiro em Campinas. Segundo Gonçalves (1974), além da infraestrutura que a cidade oferecia na época, as rodovias que a “cortavam” tiveram importante papel no desenvolvimento industrial campineiro. Esse autor ressalta que Rodovia Anhanguera foi fundamental no avanço das multinacionais no município campineiro, conforme elucida:

(...) A partir de 1.940 surgem novos fatores de crescimento industrial, resultando num considerável avanço quantitativo e qualitativo para o parque manufatureiro local.

O principal deles é a expansão da fronteira industrial do polo metropolitano, motivada pelas deseconomias de escala e de aglomeração que se fazem sentir sobretudo no fim da década de 50. A via Anhanguera se caracteriza, então, como um dos eixos de expansão industrial mais destacados, ao lado da via Dutra, beneficiando, em particular, o Município de Campinas, que passa a receber grandes investimentos de capital estrangeiro. Os novos estabelecimentos industriais (Rhodia, Rigesa, 3M, Duratex, IRFM, Dunlop, Singer, Merck Sharp and Dohme, Bendix, Bosch, General Electric e outras) provocaram um processo de modernização de parque industrial e ampliaram as perspectivas de mercado operando em maiores escalas (...) (s/n).

Em largos passos, com clima de modernização, Campinas foi solo fértil para essas corporações. A cidade passou a receber inúmeras empresas de capital estrangeiro dos ramos de peças automotivas e de transformação. Esse processo teve o seu ápice de expansão na década de 1970. Outros setores econômicos se ampliaram, entre eles, o da construção civil. Segundo Semeghini (1991):

Em Campinas, o crescimento do período 1960/1980 consolidou a produção industrial como a mais importante atividade econômica do município, não obstante o dinamismo dos outros setores, e teria obviamente repercussões profundas sobre as demais funções urbanas. Naqueles vinte anos, o número de estabelecimentos industriais aumentou de 519 para 1.204, e o pessoal ocupado passou de 15.315 para 52.218 pessoas. Aprofundou-se o movimento iniciado nos anos 50, como a implantação na cidade de grandes empresas nacionais e estrangeiras, de bens de capital e de consumo durável, marcadamente nos anos 70 (p. 216).

Referindo-se a essa questão, Lopes (1997) afirma que

No ano de 1955, Campinas tinha 125 mil habitantes e era considerada a décima cidade do país em importância econômica. Vinha recebendo constantes visitas de técnicos de indústrias estrangeiras, interessados em instalar suas filiais no Brasil. Grandes indústrias já estavam em atividade, nas proximidades da rodovia Anhanguera e na região de Viracopos. O movimento da construção civil era comparável, em médias mensais, ao de várias capitais, como São Paulo, Porto Alegre e Belo Horizonte. Os custos de mão-de-obra e dos terrenos, inferiores aos da capital, explicavam o interesse do grande capital industrial pela cidade (p. 51).

A propaganda positiva de Campinas ultrapassava os limites do município. Em abril de 1960, a revista *Visão* publicou em suas páginas a matéria intitulada “*Tradição dá lugar a Chaminés*”, que exaltava os atrativos físicos, geográficos e econômicos de Campinas:

Desde os tempos coloniais foi um centro de comunicações. Já com o desenvolvimento das ferrovias, Campinas ligou-se a todo o interior paulista, e também Minas, Goiás, Mato Grosso, Paraná.

Mas foi a era rodoviária que deu enorme impulso a sua industrialização. Com a construção da Via Anhanguera inteiramente asfaltada (a segunda pista deverá atingir Campinas dentro de alguns meses) e a pavimentação das vias de acesso ao interior, a cidade onde nasceu Carlos Gomes se transformou: asfalto rodoviário aproximou-a de São Paulo, cuja pujança industrial foi alastrando pelas cidades vizinhas (ABC e outras), e pelas cidades do interior que oferecessem condições sócio-econômicas favoráveis.

Campinas, distante apenas 100 km, pela via Anhanguera, da capital do Estado, contava com fatores naturais e sociais que contribuíram para a sua transformação radical. Seu clima é reconhecidamente bom. As favoráveis condições atmosféricas de que goza a zona constituíram fator importante na decisão para escolha de Viracopos, a 20 km da cidade, para aeroporto

internacional. A cidade tem uma população atualmente de 165 mil pessoas, enquanto a do município passa das 200 mil. (...)

Além disso, os campineiros se orgulham de possuírem serviços públicos dos melhores do país. A prefeitura, embora, lutando com falta de recursos, mantém seus serviços em ordem, e hoje dispõe de uma rede de água e esgoto bem distribuída, conta com habitações populares decentes, ruas bem pavimentadas e outras condições essenciais para uma cidade progressista. Entre tais condições, figuram número suficiente de escolas (sobretudo profissionais como a do SENAI), hospitais, etc.

Fator decisivo para a implantação das indústrias modernas em Campinas é a abundância de energia elétrica, desde que estabeleceu a interligação da rede da Companhia Paulista de Força e Luz (que serve Campinas) com a rede estadual da zona do Rio Pardo (usinas de Limoeiro, Euclides da Cunha, etc.) e do Tietê (Barra Bonita e outras e com a usina de Peixoto).

A mesma manchete salienta a implantação industrial no solo campineiro e região:

(...) Numerosas indústrias estrangeiras interessaram-se instalar fábricas na área de Campinas. Hoje funcionam nos municípios de Campinas, Valinhos e Sumaré (estes últimos desmembrados daquele) doze empresas de origem estrangeira, cujo capital, em conjunto, representa mais de 5 bilhões de cruzeiros (...).

6. Rumo a Campinas: o drama dos migrantes na Cidade de Carlos Gomes

Campinas, como vimos nos primeiros anos século XX, funcionou como polo de atração populacional (migrações e imigrações). Essa mobilização, a partir de meados de 1950, intensifica-se com milhares de pessoas oriundas de vários estados da confederação, que passam a migrar para Campinas ou para a capital do estado de São Paulo. No caso de Campinas, o fluxo migrante se intensificou ainda mais, incentivado pelo governo local da época. Objetivava fomentar a vinda de mão de obra para atender a demanda de indústrias recém instaladas na cidade e para constituir o assim o chamado exército de reserva de mão de obra. Sobre essa questão, Taube (1986) afirma:

O papel exercido pelo Governo como fornecedor de mão de obra para as empresas fica mais claro se atentarmos para a criação de órgãos públicos ou a ativação de outros, quando se dá um **aumento do fluxo migratório** para determinadas cidades que estão sendo foco de um desenvolvimento industrial intenso, como foi o caso de Campinas nos anos 60 e 70 principalmente (p. 64) (grifo feito pela autora).

Taube (1986) considera ainda:

Nas décadas de 60, 70, a cidade estimulou a vinda e acolheu um enorme número de migrantes, principalmente de baixa renda, provenientes de diferentes regiões, ao mesmo tempo em que secretarias do Governo, órgãos e entidades assistenciais tomavam um vulto significativo na administração municipal. (p. 65)

Para Vainer (2000), a decisão das autoridades locais de incentivar as migrações era sinônimo de modernidade e progresso. Essa tendência incentivou ainda mais aos trabalhadores a abandonarem as regiões agrícolas e se deslocarem para os grandes centros. Assim, respondiam à política desenvolvimentista do País naquele período:

Estas migrações, que fundam também o intenso processo de urbanização, são saudadas como um sinal de que o progresso, finalmente, batia à nossa porta. O modelo desenvolvimentista dualista saudava com otimismo o enxugamento do campo e a transferência de grandes contingentes populacionais para as cidades e para as regiões mais ricas, vendo nestes processos vetores que viriam contribuir para o crescimento do setor moderno e, conseqüentemente, para a elevação da produtividade e do bem estar médios na sociedade (p. 24).

Retornamos a Lopes (1997), que ainda acrescenta sua visão sobre a situação vigente nas áreas rurais quando diz:

A expulsão dos trabalhadores rurais acentuava-se drasticamente, mediante o avanço das relações capitalistas de produção no campo. Os altos índices de migração, por sua vez, vinham atender às necessidades de mão-de-obra na industrialização dos grandes centros urbanos, tornando extremamente grave a dimensão do exército industrial de reserva: o subemprego e o desemprego.

O tempo era de "integração nacional", "segurança e desenvolvimento" e de "Brasil grande", e Campinas, como tantos outros municípios, procurou estabelecer diretrizes de planejamento, racionalizando seu desempenho político-administrativo, para melhor se inserir no intenso processo de modernização do país (p. 59, 60).

A Tabela 8 demonstra o crescimento populacional de Campinas em apenas quatro décadas (1950-1980), com um enfoque quantitativo:

TABELA 7
Componentes vegetativo e migratório do crescimento populacional Campinas

Período	Saldo Vegetativo	%	Saldo Migratório	%	Incremento da Década
1950/1960	36.945	43,3	47.699	56,6	84.644
1960/1970	57.686	35,5	104.620	64,5	162.306
1970/1980	111.825	38,7	176.870	61,3	288.695

Fonte: Semeghini (1991, pg.156)

Mas todo esse “progresso” trouxe consequências graves para o município. Segundo Semeghini (1991), o processo de industrialização trouxe o desenvolvimento regional, pondo Campinas como área estratégica industrial do Estado de São Paulo. Ao mesmo tempo, contribuiu para acentuar ainda mais os contrastes sociais, intensificados pelas correntes migratórias em busca de campo de trabalho. Ele assim nos coloca:

Com a industrialização pesada, a cidade foi palco de uma urbanização extremamente dinâmica, do ponto de vista de oferta de novos serviços e sua sofisticação, e da diferenciação em seu tecido social. Mas esse processo foi acompanhado por acentuada deterioração nos padrões médios de qualidade de vida para a grande maioria da população urbana. Entre as razões principais que explicam isso, destacam-se em primeiro lugar os elevadíssimos fluxos migratórios que demandaram a cidade e a região. Entre 1970 e 1980, ali se fixaram 21% do total de imigrantes do estado, e a relação migração/população total superou a da capital. Esses

fluxos foram responsáveis pelo acentuado aumento dos níveis de pobreza, situação agravada pelas perversas condições sociais que caracterizaram a industrialização recente: cerca de 25.000 famílias (ou mais de 100.000 pessoas) viviam, em 1980, abaixo da linha de pobreza na cidade.

Embora não estejam disponíveis dados de renda pessoal e familiar para datas anteriores que permitam comparações precisas, outras evidências deixam claro que a pobreza acentuou-se dramaticamente nos anos setenta. O número de favelados, que era de menos de 1% de uma população de 350.000 pessoas em 1970, passou a 8% de um total de cerca de 600.000, em 1980, acentuando-se ainda mais nos últimos anos. Apesar do dinamismo local em todos os setores produtivos, foi impossível absorver o aumento populacional nos mesmos níveis médios de qualidade de vida anteriormente vigentes (p. 185,186).

Paulatinamente, a industrialização do município e o processo desenfreado de urbanização inevitavelmente alteraram o cotidiano do local, segundo as reflexões de Ricci (1998):

A Princesa D'oste sofria um processo constante de transformação e redefinição de seu espaço, afirmando-se cada vez mais como um dos polos principais para instalação de empresas multinacionais em um acentuado processo de metropolização.

O aumento de sua população (1960/80), a consolidação da produção industrial, a transição da cidade de seu papel de polo regional para o de centro metropolitano, trouxe em seu bojo sensível crescimento dos níveis de criminalidade, violência e favelização, o que significa dizer que, socialmente, o crescimento urbano traduziu-se na deteriorização do padrão de vida de sua população e na desfiguração da malha urbana. (...) Era a cidade que sofria, mais uma vez, um processo de transformação e redefinição, influenciando diretamente em sua maneira de ser e formas de viver (p. 286).

Com a falta de planejamento urbano, a população menos favorecida buscava melhores condições de vida e empregabilidade nas multinacionais instaladas na cidade. Seus membros, em sua grande maioria, passam a residir em locais de menor valor imobiliário, com pouca infraestrutura, e cada vez mais distantes da área central da cidade, dando origem à grande área periférica ao redor da cidade, onde enfrentavam o preconceito gerado pelo conservadorismo da população citadina.

Nesse sentido, Lopes (1997) afirma que os discursos das autoridades da época para atrair a população para Campinas utilizavam os mesmos mecanismos para excluí-los:

A propalada qualidade de vida oferecida por Campinas aos trabalhadores — altos salários, em relação às medias de outras regiões do Estado e do país, facilidades de emprego e de aquisição de casas populares—atraiu-os para a cidade. Entretanto, este mesmo discurso era usado para sua expulsão (p.55).

A historiadora Mirza Pelicciotta, em depoimento no vídeo “*Campinas, Um Olhar*” (Câmara Municipal de Campinas, 2006), busca as raízes históricas e sociais do Município, no que tange à política de marginalização e exclusão das classes populares:

A partir de 1842, a Vila de São Carlos passa a ser cidade de Campinas, é um marco de transformação urbana, é o momento em que a elite cafeeira esta trazendo para esta malha urbana todo conjunto de transformações; alargamento de ruas; demolição de casas mais simples; criação de palácios, novas instituições, clubes; teatros e a edificação de um grande templo religioso, que vai demorar mais de setenta anos para ser erguido. Esta nova cidade que cresce em direção da área da Catedral, vai deixando para trás as áreas mais baixas, os marcos mais pobres da cidade. Na verdade a nova cidade cafeeira é uma cidade de elite que está trazendo, para uma dinâmica cotidiana, novos padrões de cultura, novas dinâmicas de sociabilidade, mas sempre de forma profundamente excludente; as populações pobres estão fora da dinâmica desta cidade rica do café.

Ainda sobre esta questão, Fernandes (2008) salienta:

Cada camada social tentará aproveitá-lo, seja para defender, seja para alterar, vantajosamente, sua posição na estrutura da sociedade de classes. As influências dinâmicas, favoráveis às tendências de perpetuação do status quo, far-se-ão sentir através das instituições controladas ideológica e praticamente pela camada dominante. As influências dinâmicas, favoráveis à alteração do *status quo*, se farão sentir através das formas mais espontâneas do comportamento coletivo e de instituições que possam patrocinar, de maneira parcial ou total, interesses e valores sociais das camadas subordinadas (p. 307).

O poder público da época, através de tentativas frustradas e pela falta de um planejamento estratégico eficaz, tornou-se impotente diante do crescimento desordenado da cidade. Semeghini (1991) nos mostra que

A atuação do poder público sancionou os interesses de valorização do capital, promovendo impressionante conjunto de obras, na segunda metade da década de sessenta e primeira metade da de setenta, relegando ao mesmo tempo prioridades sociais. A ação da Cohab serviu como vetor da especulação com a terra e da horizontalização. A privatização de antigos serviços elevou seu custo e afastou a fiscalização do legislativo e do executivo sobre eles. E a ausência de instrumentos efetivos e democráticos de controle e planejamento do processo de uso e ocupação do solo, na prática liberou a atuação do capital imobiliário (p. 187).

Portanto, a ampliação da periferia, feita de forma desordenada, só beneficiou os interesses imobiliários, sacrificando a qualidade de vida das populações migrantes que nela vieram habitar em busca do sonho de progresso econômico e do emprego.

7. Panorama Social e Econômico de Campinas dos Anos de 1970 a 1990

Em 1973, o país atravessou a fase do “milagre econômico brasileiro” (1969-1973), engendrado pelo governo militar. Em Campinas, cada vez mais as empresas de capital estrangeiro ganharam espaço, gerando um fluxo demográfico crescente com sérios problemas habitacionais. O município passou a sofrer assim os reflexos negativos da metropolização. Como toda a metrópole em formação, os problemas sociais foram agravados e se tornaram visíveis. O poder público da época tentou, sem sucesso, por meio de inúmeras medidas, conter o crescimento desordenado da cidade.

A imprensa local fez fortes críticas, com certo conservadorismo sobre os problemas que o município enfrentava, sendo que essas sequelas ultrapassavam os limites do município. O jornal paulistano “O Estado de São Paulo”, publicou em suas páginas, em 14 de julho de 1977, o artigo intitulado “Campinas, vítima do

crescimento – já se pensa em uma nova cidade”, de autoria do jornalista Wilson Marini (Marini, 1977), que dizia:

O nível da qualidade de vida em Campinas, orgulho da população até há pouco tempo, está caindo. A cidade sofreu um processo rápido de crescimento, desacompanhado de igual ritmo em termos de urbanização. Desde 1960, cresce a taxa variáveis de 5,8 a 6,3 por cento ao ano e hoje, ao completar 203 anos, possui cerca de 600mil habitantes que reconhecem: “Campinas não é mesma. Segundo os técnicos municipais, há necessidade de ajuda das áreas federal e estadual para execução dos programas de recuperação e desenvolvimento urbano, “pois a receita de Campinas é muito baixa”. Calcula o secretário de Obras e Serviços Públicos, Amando de Queiroz Telles Coelho, que serão necessários aproximadamente 1 bilhão e 800 milhões de cruzeiros, em recursos extraordinários, nos próximos três anos, se a Prefeitura quiser resolver todos os problemas urbanos imediatos. Segundo afirmou, o orçamento do município (560 milhões de cruzeiros em 1977) é suficiente apenas “para custear a cidade”. Para este ano, as perspectivas não são boas: o município deverá encerrar o exercício com “déficit” orçamentário sem ter promovido grandes investimentos públicos. A “salvação” para sair das dificuldades financeiras, em 1978 (todas as cotas do ICM já estão emprenhadas para o pagamento de dívidas) será a rápida execução do distrito industrial. O projeto, ambicioso, prevê a instalação de 21 novas indústrias, numa primeira fase, em área a ser ainda urbanizada. Isso irá propiciar novos empregos, o que atrairá, até 1980, uma população superior a 150 mil pessoas (...).

Nos anos de 1980, o Brasil atravessava o período de democratização, porém mergulhado na inflação galopante. Apesar daquele momento de caos, Campinas ainda oferecia ofertas de emprego, o que estimulava o fluxo migratório. Segundo Silva (1996), “a região de Campinas consolida definitivamente sua antiga posição de segunda região mais industrializada do Estado”.

Para essa população migrante, existiam dois destinos: a cidade de São Paulo, para enfrentar os problemas típicos das grandes metrópoles; ou dirigir-se ao interior do estado de São Paulo, rumo a Campinas que, embora uma metrópole, ainda possuía raízes fortemente interioranas e oferecia melhores ofertas de empregabilidade.

Segundo Baeninger (1992), o município de Campinas passou a ser “o primeiro município do interior paulista a chegar ao tamanho de cidade com mais de 500 mil

habitantes e ocupando a décima segunda colocação no ranking da população urbana do Brasil”. Sobre essa questão, a própria pesquisadora enfatiza:

A industrialização pesada trouxe novas feições ao Município, produzindo uma estrutura social complexa e bastante diferenciada. De um lado, o mercado de trabalho em Campinas passou a exigir, cada vez mais, mão de obra qualificada, reforçando o contingente de profissionais liberais de várias modalidades, o que contribuiu para engrossar a classe média campineira; 71,5% da população com curso superior, em 1980, eram não-naturais, dos quais 53% eram migrantes. De outro lado, a expansão do “setor informal” atraiu contingente considerável de população de baixa renda; 41% dos migrantes chegados no município na década de 70 apresentavam nenhum grau de instrução escolar e 32% o primário/elementar (p.81).

Vale ressaltar que o grupo de migrantes estava dividido em duas categorias: a primeira era composta por pessoas da classe média que buscavam melhores oportunidades em suas carreiras profissionais ou receber instrução superior num dos principais centros universitários da América Latina. Em contraponto, a segunda era o grupo constituído pelas camadas populares que também são atraídas por melhores condições de sobrevivência. Estes passam a formar a grande periferia ao redor da cidade, com a criação de novos bairros populares. Ao mesmo tempo, as ofertas de trabalho começavam a ficar escassas. O mercado, cada vez mais exigente, requer agora dos trabalhadores maior escolaridade e aprimoramento técnico, capacidades muitas vezes ausentes entre os membros das classes populares.

Essa população, com pouca escolaridade e vítima de preconceitos da população local, buscava alternativas para garantir a sua sobrevivência. Nesse caso, um dos caminhos traçados foi o da educação. A respeito dessa estratégia e suas várias táticas, discorre Certeau (1996):

Com respeito às estratégias (...) Então nenhuma delimitação de fora lhe fornece a condição de autonomia. A tática não tem por lugar senão o outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha. Não tem meios para se manter em si mesma, à distância, numa posição recuada, de precisão e de convocação própria: a tática é movimento “dentro do campo de visão do inimigo”, como von

Büllo, e no espaço por ele controlado. Ela não tem, portanto, a possibilidade de dar a si mesma um projeto global nem de totalizar o adversário num espaço distinto, visível e objetivável. Ela opera golpe por golpe, lance por lance. Aproveita As “ocasiões” e delas depende, sem base para estocar benefícios, aumentar a propriedade e prever saídas. O que ela ganha não se conserva (p.100).

É dentro desse contexto que o Projeto Educativo de Integração Social - PEIS vem ao encontro desse segmento social, com sua visão pedagógica desafiadora: atender aos adultos desescolarizados e marginalizados, totalmente esquecidos pelas políticas públicas e ignorados pelas autoridades governamentais.

Procuramos traçar algumas semelhanças quanto ao perfil regional dos educandos do PEIS, observando que praticamente pouco se alterou, pois o Projeto continua recebendo migrantes. Acorados nas pesquisas de Turina (2008), quanto ao perfil dos educandos, encontramos pistas que trouxeram subsídios importantes. Segundo a mesma pesquisadora:

Com base nas matrículas do primeiro semestre do ano de 2007, observa-se que 50% dos alunos têm origem outros estados brasileiros e, atualmente, 82% moram no município de Campinas. Também frequentam o Projeto alunos de outros municípios como: Sumaré, Hortolândia e Monte Mor, chegando ao PEIS quase sempre por indicação de amigos (p.60).

Por exemplo, em pesquisas realizadas nas fichas cadastrais (matrícula) dos educandos do PEIS matriculados no 1º semestre de 2010, 19 educandos (61,4%) são provenientes de outros Estados Brasileiros, enquanto que 06 (19,8%) são de outras cidades do Estado de São Paulo, não acrescentados aqui os 06 alunos (19,3 %) que nasceram em Campinas, dados que permitem afirmar que a maioria dos alunos do PEIS são migrantes.

CAPÍTULO III

A Utilização da Metodologia da História Oral na Reconstrução da Trajetória Educacional dos Educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

Este capítulo descreve a Metodologia da História Oral e sua importância na reconstrução da trajetória educacional dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. A seção 1 apresenta a justificativa de utilizar a metodologia da História Oral neste trabalho. A seção 2 apresenta o contexto histórico dessa metodologia. A seção 3 descreve os fundamentos teóricos da Metodologia da História Oral e sua aplicabilidade neste trabalho.

1. A história oral na (re)construção da trajetória sócio-educacional dos educandos e dos fragmentos da memória do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

No Projeto Educativo de Integração Social – PEIS, observamos que os diálogos são frequentes, permitindo uma intensa troca de saberes entre os participantes, na qual memórias e recordações estão presentes em todos os momentos. O ápice dessa prática ocorre durante o lanche comunitário (intervalo), seguido da Socialização, cuja prática educativa assemelha-se ao Círculo de Cultura difundido por Paulo Freire.

Essa prática é constante nesses momentos de convivência entre educador e educandos, ultrapassando limites de um contato apenas social para se tornar um contato de aprendizagem e de transmissão de saberes, baseado também nas experiências dos sujeitos. As narrações surgidas nesses momentos são ricas, pois elas

nos levam a refletir como esses atores sociais (principalmente os mais velhos) conseguem acumular conhecimentos que são resultantes tanto das próprias vivências em seu cotidiano quanto da convivência no Projeto Educativo de Integração Social - PEIS.

Esses educandos desempenham o papel de “Guardiões da Memória” do Projeto. Em suas memórias individuais, encontram-se os fragmentos da própria memória histórica do PEIS. Para Simson (2003), as memórias individuais são de fundamental importância no momento da reconstrução histórica: “Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, no qual esse indivíduo foi socializado (p.14)”.

A partir dessas constatações é que direcionamos nossa pesquisa, pois elegemos a Metodologia da História Oral para a realização da presente investigação. Consideramos essa abordagem a mais adequada para a reconstrução da trajetória educacional dos educandos. Preocupados com suas memórias individuais, norteamos o presente trabalho pelas experiências de vida, evidenciando o papel social e educativo do Projeto, que possibilitou o processo de ascensão e inclusão social dos educandos adultos que por ele passaram e atingiram o ensino superior.

Acreditamos ser exatamente essa uma das funções cruciais dessa abordagem metodológica: colher, organizar e agregar informações significativas para o grupo, já que se referem às suas próprias vivências, e depois repassá-las às suas lideranças. Permite, assim, pelo processo de empoderamento, atividades e ações futuras mais conscientes e adequadas.

2. Contexto Histórico da Metodologia da História Oral

A Metodologia da História Oral, ao longo de seu desenvolvimento, preocupou-se em registrar as histórias de vida de sujeitos, possibilitando-lhes contar as suas experiências e permitir que conhecêssemos, em suas próprias palavras, suas trajetórias junto aos grupos sociais nos quais estão inseridos.

Esse tipo de relato é denominado memórias subjulgadas ou subterrâneas, porque estão colocadas à margem da história oficial. O resultado dessa ação investigativa “(...) possibilita que indivíduos pertencentes a categorias sociais, geralmente excluídas da história oficial, possam ser ouvidos – deixando registradas, para análises futuras, sua própria visão de mundo e aquela do grupo social ao qual pertencem⁴”.

Em 1918, a História Oral teve seu primeiro ensaio de maior repercussão no panorama mundial com a edição do clássico intitulado de *The Polish Peasant in Europe and America*⁵ (O Camponês Polonês na Europa e na América) de William Isaac Thomaz e Florian Znaniecki, ambos da Escola de Sociologia de Chicago. Nessa pesquisa, os autores buscavam analisar as narrativas do grupo imigrante (poloneses) que enfrentava o preconceito da sociedade norte-americana e as dificuldades de assimilação aos novos costumes quando decidiram migrar para os Estados Unidos da América, conforme descreve Davis (2003):

La primera tentativa de usar las historias de vida como material para la investigación sociológica fue en el ahora famoso estudio de Thomas y Znaniecki (1918-1920) El campesinado polaco en Europa y América. Los miembros de la llamada Escuela de Chicago, que utilizaron las historias de vida para ampliar sus estudios de campo sobre los grupos sociales de indigentes, marginados o outsiders fueron más lejos. Consideraban las historias de vida como una forma perfecta de ilustrar los procesos de desorganización social inherentes a la vida de la ciudad, a la vez que

⁴ Extraído do site do Laboratório de História Oral, Centro de Memória da Unicamp. Disponível em: <<http://www.centrode memoria.unicamp.br/laho/index.htm>>. Acesso em: 06 out. 2009.

⁵ Disponível em: <http://books.google.com/books/about/The_Polish_peasant_in_Europe_and_America.html?id=zaUMA AAAIAAJ>. Acesso em: 06 out. 2009.

servían para dar voz a los individuos que anteriormente habían quedado fuera de la atención de la sociología (p. 153).

No mundo pós 2ª Guerra Mundial, com a invenção do gravador de fita magnética (cassete), Allan Nevins e Louis Starr, ambos da Universidade de Columbia, nos Estados Unidos, ficaram motivados por essas novas tecnologias de sucesso na sua época, inclusive o rádio. Eles obtiveram suas primeiras gravações de depoimentos em programas de entrevistas transmitidos pelas emissoras de rádio, nos quais veteranos da Segunda Guerra Mundial e seus familiares narravam suas experiências e traumas referentes ao conflito armamentista. Tais programas obtinham grande audiência, sendo bem populares no país. Esse foi um momento crucial para a nova metodologia no campo da história, pois inaugurava a sistematização desse método que passou a ser denominado da História Oral.

Nos anos de 1950, outros pesquisadores passaram a trabalhar com essa abordagem metodológica, como os sociólogos da Escola de Chicago. Ganhou ainda maior força ao ser adotada pelos movimentos sociais, impulsionando as universidades a incorporarem a Metodologia da História Oral ao saber acadêmico. Segundo Meihy (1996), os movimentos sociais adquiriram assim um aliado na busca de legitimidade de seus direitos civis:

Por meio da História Oral, por exemplo, movimento de minorias culturais e discriminadas, principalmente de mulheres, índios, homossexuais, negros, desempregados, além de migrantes, imigrantes, exilados, têm encontrado espaço para abrigar suas palavras, dando sentido social às experiências vividas sob diferentes circunstâncias (p.9).

Nesse sentido, Ferreira e Amado (2000) afirmam que:

(...) o uso sistemático do testemunho oral possibilita à história oral esclarecer trajetórias individuais, eventos ou processos que às vezes não tem como ser entendidos ou elucidados de outra forma: são depoimentos de analfabetos, rebeldes, mulheres, crianças, miseráveis, prisioneiros, loucos...

São histórias de movimentos sociais populares, de lutas cotidianas encobertas ou esquecidas, de versões menosprezadas; essa característica permitiu inclusive que uma vertente da História Oral se tenha constituído ligada a história dos excluídos (p. xiv).

Essa abordagem metodológica, a partir da década de 1950, enfrentou certa resistência no território europeu. Mas essa resistência foi superada, passando ser melhor aceita nesse continente. A Metodologia da História Oral ganhou campo nos setores acadêmicos de países da comunidade europeia como Itália, Alemanha, Inglaterra, Polônia e outros. Nesse sentido, o sociólogo francês Ormières (2003) descreve a aceitação deste método no meio acadêmico europeu, destacando sua situação na França:

Apesar de los indícios de um cierto agotamiento, el peso y el prestigio de los Historiadores de Annales en el campo de la historia explica, sin duda, que la historia oral no haya obtenido en Francia el mismo éxito que ha conchado en otros países” (p.125)

Em 1970, na América Latina, a história oral começou a ser mais intensamente difundida. Um fato curioso é que, no Brasil, temos as primeiras investigações com essa metodologia já nos anos 1950, mas não no âmbito da História, e sim na Sociologia. Elas foram lideradas pelo sociólogo francês Roger Bastide quando lecionava na Universidade de São Paulo – USP. Borba (2007, p.76) exemplifica “(...) pesquisa que ouviu brancos e negros do centro-sul brasileiro e desvendou, nas suas histórias de vida, os relacionamentos inter-sociais“. Nela atuaram como auxiliares de pesquisa alunos que se tornariam figuras notórias da sociologia brasileira, como Florestan Fernandes, Maria Isaura Pereira de Queiroz e outros.

Um outro importante avanço dessa abordagem aconteceu no ano de 1975, levando a uma maior divulgação dessa metodologia através da criação do Programa da História Oral do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - CPDOC/FGV, no Rio de Janeiro, instituição ligada à Fundação Getúlio

Vargas. Acabou se tornando referencial nesse campo de pesquisa, juntamente com o Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU, na Universidade de São Paulo – USP, realizando pesquisas com a metodologia da História de Vida no final dos anos 1960, sob orientação da Professora Maria Isaura Pereira de Queiroz.

Vale ressaltar que esses centros pioneiros (CPDOC e CERU) possuíam diferenças marcantes, nos tempos iniciais, em seus campos de pesquisas. Enquanto na instituição fluminense os pesquisadores ouviam representantes da classe política brasileira, objetivando a reconstrução do acervo (oral, documental e iconográfico) sobre aspectos políticos da história recente do País, o CERU, de São Paulo, optou por ouvir representantes das classes populares sobre as atividades que exerciam no tempo do não-trabalho, escolhendo as manifestações culturais e religiosas, como a umbanda, o futebol de várzea e o carnaval como objetos de suas pesquisas.

Freitas (2006) destaca a importância desses dois centros de pesquisas no campo da História Oral brasileira:

Porém, experiência mais importante e enriquecedora tem sido a do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – CPDOC, ligado à Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, que dispõe de um setor da História Oral desde de sua fundação, em 1975. Indubitavelmente, o CPDOC é o melhor exemplo da bem-sucedida experiência com História Oral no Brasil, tanto pela qualidade de seu acervo, constituído principalmente de entrevistas com personalidades da história política contemporânea do País, quanto a realização de comunicações, palestras e edições de obras sobre a teoria e metodologia da História. Tampouco podemos deixar de destacar a utilização da Metodologia da História Oral em pesquisas sociológicas que vêm sendo desenvolvidas pelo Centro de Estudos Rurais e Urbanos – CERU, da Universidade de São Paulo, desde meados dos anos 1970 (p.31).

Outro grande impulso da História Oral brasileira foi à criação da Associação Brasileira da História Oral (ABHO) em 1994, ocasião em que os pesquisadores brasileiros puderam trocar as suas experiências e discutir procedimentos investigativos com as fontes orais.

Meihy (1996) enfatiza, sobre este importante marco da História Oral brasileira, que:

As tensões que puseram a história oral em evidência entre nós fizeram com que um grupo de pessoas preocupadas com o assunto (em 1992, durante o Congresso Internacional América 92: raízes e trajetória, em São Paulo, no Departamento de História da USP) propusesse a criação de uma Associação Brasileira da História Oral, que foi efetivada em abril 1994. (p. 24).

Vale ressaltar que o interesse nesse campo só começou ganhar corpo no meio acadêmico brasileiro em decorrência do início da abertura política, no final da década de 1970. Pesquisadores interessados em analisar documentos inacessíveis devido à opressão militar, impulsionaram a busca de fontes não oficiais, ou seja, a memória de pessoas que foram perseguidas e torturadas pela repressão política do regime ditatorial como forma alternativa para conhecer aspectos da história do tempo presente.

Especificamente, no que tange a essa metodologia de pesquisa dentro da área da educação, notamos que, a partir de 1980, inúmeros trabalhos se desenvolveram dentro da perspectiva da Metodologia da História Oral. Podemos citar, como exemplo, o trabalho pioneiro produzido pelas pesquisadoras Zeila Demartini e Alice Gordo Lang, intitulado “*Educando para o Trabalho: Família e Escola como Agências Educadoras*”, em 1985 (Demartini e Lang, 1985). Tal pesquisa, de caráter histórico-sociológico e educacional, relatava o cotidiano das escolas rurais no Estado de São Paulo através da análise de depoimentos de agricultores e de professores, focalizando o dilema da população jovem entre o trabalho e a escola.

A partir de meados da década de 1990, observou-se um crescimento da produção acadêmica com a Metodologia da História Oral. Podemos destacar o trabalho de Ana Lucia Guedes-Pinto: *Rememorando as Trajetórias de Professoras - Alfabetizadoras: A Leitura como Prática Constitutiva de sua Identidade e Formação Profissionais* (Guedes-Pinto, 2002). Nessa pesquisa, a autora busca reconstruir a trajetória histórica, social e política das professoras alfabetizadoras da rede pública do município de Campinas através de suas memórias individuais, descortinando a história da formação desse segmento profissional.

Outro exemplo no campo da Educação que podemos destacar é o trabalho de Gomes (2006). Nessa pesquisa, a autora recorreu à Metodologia da História Oral para o desenvolvimento de sua investigação, sendo registradas e analisadas as narrativas de um grupo de professores dos cursos de Alfabetização de Jovens e Adultos do Programa de Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Campinas, da Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC).

Em suas falas, eles narraram as próprias trajetórias de vida e experiências. Falam da relação aluno/professor por meio de um amplo leque de questões: memórias familiares, formação, a escola e a carreira de magistério, entre outros. A pesquisadora apoia-se em vários teóricos para discutir tais narrativas.

Observa-se que várias áreas do conhecimento (Educação, História, Ciências Sociais etc.) valem-se da Metodologia da História Oral em suas pesquisas. Em tempos mais recentes, um número significativo de trabalhos acadêmicos no campo da Educação tem sido apresentado a respeito da trajetória político e social de docentes e alunos, em destaque do segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

3. A História Oral e suas Aplicações Práticas

Memórias subterrâneas ou marginais são aquelas que estão à margem da história oficial, isto é, não estão registradas em periódicos, livros e jornais, pois geralmente se referem aos personagens das classes populares da sociedade mais ampla. Partindo desse ponto de vista, Pollak (1989) considera a posição da História Oral como um instrumento que permite a imersão nessas memórias:

Ao privilegiar a análise dos excluídos, dos marginalizados e das minorias, a história oral ressaltou a importância de memórias subterrâneas que como parte das culturas minoritárias e dominadas, se opõem à “memória oficial”, no caso, a memória nacional (p. 4).

Esse tipo de relato permite “o registro da história de vida de indivíduos que, ao focalizar em suas memórias pessoais, constroem também uma visão mais concreta da dinâmica de funcionamento e das várias etapas da trajetória do grupo social ao qual pertencem”⁶.

Ainda sobre esse aspecto, Freitas (2006) salienta o papel fundamental do método da História Oral como um veículo para que os excluídos da história possam contar as suas próprias histórias de vida, contrapondo-as à historiografia tradicional que, de certa forma, privilegiou a história das classes dominantes. Como aponta a autora:

A História Oral privilegia, enfim, a voz dos indivíduos, não apenas dos grandes homens, como tem ocorrido, mas dando palavra aos esquecidos ou “vencidos” da história. À história que, tradicionalmente, esteve voltada para os heróis, os episódios, as estruturas, Walter Benjamin responde que qualquer um de nós é uma personagem histórica (p. 50).

Esse método não descarta a documentação oficial, os suportes imagéticos, as tradições e os costumes. Trata-os como fortes aliados no processo de reconstrução da memória. Delgado (2006) salienta que a História Oral:

Move-se em terreno interdisciplinar, já que utiliza muitas vezes música, literatura, lembranças, fontes iconográficas, documentação escrita, entre outras, para estimular a memória. Também dialoga e/ou interage com a sociologia, a antropologia e a psicanálise, como suportes para a construção de roteiros de entrevistas e para a condução do próprio depoimento. Finalmente, recorre à memória como fonte principal que subsidia e alimenta as narrativas que constituirão o documento final, a fonte histórica produzida (p. 16).

Thompson (1992) acrescenta outra possibilidade para essa abordagem metodológica ao nos proporcionar diversos olhares para um mesmo processo histórico. Ao mergulharmos no cotidiano de uma determinada comunidade através das vozes de seus atores sociais, passamos a conhecer as suas histórias de vida e também suas demandas e lutas sociais:

⁶ Extraído do site do Laboratório de História Oral, Centro de Memória da Unicamp. Disponível em: <<http://www.centrodememoria.unicamp.br/laho/index.htm>>. Acesso em: 06 out. 2009.

A história oral é uma história construída em torno de pessoas. Ela lança a vida para dentro da própria história e isso alarga seu campo de ação. Admite heróis vindos não só dentre os líderes, mas dentre a maioria desconhecida do povo. Estimula professores e alunos a se tornarem companheiros. Traz a história para dentro da comunidade e extrai a história de dentro da comunidade. Ajuda os menos privilegiados, e especialmente os idosos, a conquistar dignidade e autoconfiança. Propicia o contato – e, pois, a compreensão – entre classes sociais e entre gerações. E para cada um dos historiadores e outros que compartilhem das mesmas intenções, ela pode dar um sentimento de pertencer a determinado lugar e a determinada época. Em suma, contribui, para formar seres humanos mais completos. (p.44).

A História Oral tem um papel principal no processo de reconstrução das memórias subterrâneas ou subjulgadas, ou seja, daquelas ações não registradas por outro tipo de documentação, o que torna esse registro oral um suporte complementar na compreensão do presente. Delgado (2006) afirma que:

A memória, principal fonte de depoimentos orais, é um cabedal infinito, onde múltiplas variáveis – temporais, topográficas, individuais, coletivas – dialogam entre si, muitas vezes revelando lembranças, algumas vezes, de forma explícita, outras vezes de forma velada, chegando em alguns casos a ocultá-las pela camada protetora que o próprio ser humano cria ao supor, inconsciente, que assim está se protegendo das dores, dos traumas e das emoções que marcam sua vida (p. 16).

A questão ética é um ponto crucial dessa metodologia quanto aos procedimentos necessários ao pesquisador no que diz respeito aos seus colaboradores. Para focalizar essa questão, nos apoiamos nas contribuições de Portelli (1997), Vilanova (2003), Borba (2007), entre outros.

Através de ações de respeito mútuo entre o pesquisador e o entrevistado, consubstanciadas no simples gesto de ouvir seus relatos e suas histórias, vai se criando uma relação de confiança entre ambos. Como afirma Portelli (1997):

Ter boas maneiras não significa apenas falar em um tom de voz agradável, dizer ‘muito obrigado’, sentar onde nos mandam sentar, tomar o café ou o vinho que nos oferecem (normalmente não tomo vinho, nem

café com açúcar, mas aprendi a fazer as duas coisas, pelo menos nas etapas iniciais do trabalho). Significa que, em vez de irmos à casa de alguém e tomarmos seu tempo a lhe fazer perguntas, vamos a casa dessas pessoas e iniciamos uma conversa. A arte essencial do historiador é a arte de ouvir. (p.21, 22).

Na História Oral, o pesquisador precisa ser um interlocutor válido: saber ouvir e colocar a pergunta certa no momento exato. Ainda, referindo-se aos procedimentos éticos dessa abordagem, um fato muito importante é a devolutiva dos resultados da pesquisa para o grupo participante, como nos aponta Borba (2007):

Assim, a pesquisa deve também atentar para a possibilidade de resultar em conhecimentos novos incorporados pelo grupo pesquisado, que se apoderando deles, como achar conveniente, cresce e amplia conquistas. O pesquisador deve saber devolver o trabalho resultante de modo inteligível para o pesquisado, escolhendo uma linguagem adequada para fazê-lo. Talvez, no presente caso, a linguagem audiovisual seja a mais eficiente. O pesquisador deve estar atento ao fato que o ingresso no mundo do pesquisado é sempre um rito de passagem, quando se defrontará com as mais diversas reações (p. 88).

Recorremos à Metodologia da História Oral, uma abordagem qualitativa que se mostrou a mais adequada para esta investigação. Justifica-se essa escolha com base no levantamento da literatura sobre a História Oral, que mostrou maneiras e ferramentas para atender à reconstrução da trajetória sócio-educacional dos educandos do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS.

CAPÍTULO IV

“Professor, aqui posso falar!!!” O Fazer Pedagógico do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

Este capítulo faz uma análise das entrevistas dos educandos e dos dados obtidos. A seção 1 relata as entrevistas com os educandos. A seção 2 analisa a fala dos educandos. A seção 3 relaciona a fala dos educandos com o fazer metodológico do Projeto, que utiliza Tema Gerador, Estudo do Meio e Socialização. A seção 4 relaciona a fala dos educandos com as questões afetivas e de relacionamento dentro do ambiente do PEIS.

1. As Vozes dos Educandos do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

Valendo-nos da Metodologia da História Oral, tivemos a oportunidade de conhecer um pouco mais nossos entrevistados. No decorrer da entrevista e “movimentando” as suas memórias individuais, eles nos deram a oportunidade de conhecer, em suas histórias de vida, fatos marcantes, trajetórias e recordações carregadas de emoções.

Segundo Simson (2000), estas são chamadas de memórias individuais, pois são aquelas que cada indivíduo traz consigo. São alicerçadas em suas próprias vivências e experiências individuais. Entretanto, são fortemente influenciadas pela memória do seu grupo de origem.

Ainda nessa perspectiva, Le Ven *et al.* (1997) ressaltam a correta aplicação da Metodologia da História Oral em uma pesquisa e de seu trabalho integralizador, pois o respeito que estabelece entre o entrevistador e entrevistado é a interação entre os atores sociais envolvidos na pesquisa. Segundo os autores:

Este “fazer história” pode ser compreendido como interação, termo muito feliz para se pensar nas entrevistas de história de vida: trata-se, efetivamente, de uma interação, ou seja, uma ação entre os cúmplices envolvidos no processo da entrevista. Há uma interessante troca de “saberes”, possível quando da utilização da História Oral, pois tratamos de informações que estão vivas.

O momento da entrevista tem assim um sentido próprio, distinto do uso que se possa fazer do produto-entrevista, mas que é, evidentemente, perseguido na transcrição, na releitura e na versão final da entrevista, quando se torna arquivo oral e escrito (p. 219-220).

A partir dessa reflexão e no decorrer das entrevistas, os educandos, ao narrarem suas trajetórias educacionais junto ao PEIS, envolvem também suas memórias individuais, tornando a entrevista mais enriquecedora e narrando com orgulho suas experiências de vida, dando sentido às suas ações.

Buscou-se identificar quais educandos matriculados no Projeto possuíam vínculo no Ensino Superior. No cruzamento dos dados das fichas individuais, foi constatado que, no ano de 2010, existiam educandos que satisfaziam a esse critério. Esse levantamento conseguiu identificar quatro adultos (Geraldo, Dirce, Sandra e Francinete). O perfil desses educandos, levantado a partir da análise das fichas individuais de matrícula, pode ser visto nas Tabelas 9, 10, 11 e 12:

TABELA 8
Perfil dos Educandos Entrevistados

Educandos matriculados no Ensino Superior em 2010	Idade	Cidade e Estado de Origem	Curso Superior em Andamento
Geraldo	46	Campinas – São Paulo	Design Gráfico
Dirce	55	Guairá – São Paulo	Assistente Social
Sandra	44	Monguaguá – São Paulo	Pedagogia
Francinete	40	Crato – Ceará	Pedagogia

Fonte: Ficha Individual de Matrícula (2005-2010).

A Tabela 10 – Opções de Matrícula dos Educandos no Ensino Médio – retrata a participação dos educandos em turmas com disciplinas referentes ao ensino médio no período de 2005 a 2010.

TABELA 9
Opções de Matrícula dos Educandos no Ensino Médio

Educandos	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Geraldo		X	X	X	X	X
Dirce	X	X	X	X	X	X
Sandra	X	X	X	X	X	X
Francinete				X	X	X

Fonte: Ficha Individual de Matrícula (2005-2010).

O educando escolhe a disciplina que irá cursar. A tabela 11 relata estas opções de disciplinas dos educandos:

TABELA 10
Opções de Disciplinas do Ensino Médio escolhidas pelos Educandos

Educandos	Disciplinas
Geraldo	História, Matemática, Português e Química.
Dirce	Biologia, Física, Matemática, Português e Química.
Sandra	Biologia, História, Matemática e Português.
Francinete	Geografia, História, Matemática e Português.

Fonte: Ficha Individual de Matrícula (2005-2010).

Na ficha individual de matrícula, os educandos responderam à questão:

“Quais as principais contribuições do estudo em sua vida? O que mudou?”. A tabela 12 retrata as respostas dos entrevistados:

TABELA 11
Contribuições do Projeto na Perspectiva dos Educandos

Educandos	Questão: “Quais as principais contribuições do estudo em sua vida? O que mudou?”
Geraldo	“Reforço, desenvoltura.” Relato em 07/03/2009.
Dirce	<p>“Melhorar meu conhecimento.” Relato em 06/08/2005.</p> <p>“Para melhorar o meu aprendizado.” Relato em 09/08/2006.</p> <p>“Em primeiro, lugar estou realizando um sonho, e aprendendo muito, abrindo totalmente o meu conhecimento.” Relato em 01/03/2008.</p> <p>“Mudou muito meu conhecimento em geral.” Relato em 11/09/2010.</p>
Sandra	<p>“Aumentar e melhorar os conhecimentos; preparar para concurso público. Além de me atualizar, sinto preparada para concorrência.” Relato em 08/03/2008.</p> <p>“Preparar para prestar concursos, rever as pessoas maravilhosas.” Relato em 02/08/2008.</p> <p>“Elevou a auto estima, vontade de seguir adiante. Agora tenho planos para o futuro, começar a trabalhar.” Relato em 03/04/2010.</p> <p>“Motivou a continuar a estudar e trouxe novos amigos, inclusive voltei a estudar a pedagogia, pois anteriormente fiz magistério.” Relato em 07/08/2010.</p>
Francinete	“Os conhecimentos aumentaram muito, a integração social também melhorou.” Relato em 07/04/2010.

Fonte: Ficha Individual de Matrícula (2005-2010).

Dentro do critério metodológico em História Oral, procura-se “dar voz” aos sujeitos envolvidos, privilegiando assim diversos olhares do sujeito pesquisado, a

partir do ponto de vista dos atores sociais. A seguir são apresentadas as entrevistas com os educandos:

Geraldo: 46 anos; natural de Campinas, Estado de São Paulo; casado; Técnico Áudio Visual; estudante do Curso de Design Gráfico.

Geraldo frequentou o PEIS durante dois semestres, mas deixou uma contribuição significativa para o Projeto, uma vez que, com sua experiência como técnico áudio visual, estava sempre presente, principalmente nos momentos de socialização.

Para Geraldo, que trabalha como técnico, numa instituição onde convive com professores e futuros mestres, o PEIS foi o caminho que encontrou para ascender à condição de educador, podendo também ensinar, além de continuar aprendendo e alargando seu horizonte intelectual.

Sua atividade profissional junto à Faculdade de Educação da UNICAMP foi fundamental, já que possibilitou maior desenvoltura nas discussões e reflexões que se faziam nas aulas, assim como na socialização.

Fato marcante que ocorreu com ele foi, no ano seguinte à sua entrada no PEIS, prestar vestibular em uma instituição universitária particular. Foi aprovado e hoje continua no PEIS como educador. Isso não trouxe grandes diferenças para ele, pois como educando suas intervenções eram tão significativas que apontavam o futuro educador que seria no ano seguinte.

Sua chegada ao PEIS deu-se pelo interesse em conhecer esse Projeto após ler uma matéria em um jornal que circula nas dependências do campus da UNICAMP.

Seu interesse demonstrou quão vivaz é sua busca por novos horizontes em sua vida. A partir do momento em que se deu sua chegada ao PEIS, não mais se

distanciou dele, envolvendo-se plenamente nas atividades pedagógicas e técnico-profissionais. A aparente dificuldade encontrada no início relacionou-se a uma compreensão de como as aulas transcorriam, já que nelas há uma forma metodológica diferente da encontrada nas escolas regulares.

Diz Geraldo:

A princípio eu falaria assim que foi uma coisa muito rica... mágica que eu vi ali dentro. As ideias, as perguntas, as falas, foi muito fácil, não sei se é só o tempo que as pessoas estão juntas ou se é a faixa etária das pessoas, eu não soube identificar isso.

Eu tenho certeza disso, que foi através do PEIS que eu tive a motivação em buscar mais, como eu disse, as pessoas que estão lá poderiam muito bem não fazer mais nada. Mas são exemplos de gente que mostra que a vida não é só trabalhar, trabalhar, aposentar e ficar parado, jogando dominó... indo ao bar, não é só isso, você tem que conviver com outras pessoas (...). Você pode voltar ainda dentro da sala de aula e ter outro tipo de contato (...).

Dirce: 55 anos; natural de Guáira, Estado de São Paulo; casada; aposentada; estudante do Curso de Assistente Social.

Dirce, aluna do PEIS desde 2002, quando ainda funcionava no Colégio Carlos Gomes, é atualmente uma das educandas mais antigas do Projeto. Trouxe contribuição ímpar nas aulas e na socialização: sempre alegre, sorridente e questionadora. Nasceu na cidade de Guáira/SP, a 450 quilômetros da capital. No final da década de 1970, migrou para Campinas. Como todo migrante, enfrentou inúmeros obstáculos, mas foi sempre perseverante. Segundo Dirce: “Era meu sonho sair da cidade pequena. (...) Era um sonho meu sabe, ir para um lugar grande. Porque eu, na idade que eu estou agora, com 55 anos, quero aprender...”. Começou a trabalhar muito cedo, aos 11 anos, um dos motivos que a fez abandonar seus estudos precocemente. Mas na idade adulta,

morando em Campinas, cursou o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), pois nunca esfriou em seu coração a vontade de estudar. Assim, criou seus filhos vendendo roupas e também trabalhando como empregada doméstica. Inclusive, nesse emprego, passou a conhecer o referido Projeto através da filha de sua patroa, Dona Mariquinha, que na ocasião era educanda do PEIS. No ano de 2007, foi aprovada no vestibular e ingressou no curso de Assistente Social, para sua alegria. Atualmente, continua frequentando assiduamente o PEIS, pois segundo a própria educanda, “A gente consegue se sentir mais feliz, mais útil, sabe!”.

Sandra: 44 anos; natural de Mongaguá, Estado de São Paulo; do lar; casada; estudante de Pedagogia.

Sandra deu início à sua jornada junto ao PEIS no ano de 2007, através de sua filha, educadora da disciplina de história do Projeto. Nasceu na cidade litorânea paulista de Mongaguá, mas foi criada na Bahia em virtude do trabalho do pai. Adotou o Estado da Bahia como seu lar, como ela mesma diz, ‘considera-se baiana’, por ter passado grande parte de sua vida em território baiano:

Nós viemos por trabalho (em virtude do trabalho do pai). Eu fui morar na Bahia, ainda criança, de dez para onze anos, conheci meu esposo, nos casamos, daí a vida ficou difícil, porque ele ficou desempregado, serviço lá é muito difícil, então nós viemos para Campinas em busca de trabalho.

Migrou para Campinas juntamente com sua nova família no ano de 1995. Sofreu impacto como migrante diante de uma realidade totalmente oposta à sua:

A minha maior dificuldade foi o medo da violência e expansão da cidade, que eu achei muito grande com relação à minha cidade na Bahia (Itabuna). Ela é uma das, talvez a terceira ou a quarta maior da Bahia, mas não chega ao nível de Campinas. Então a gente sempre vem da Bahia pra cá com muito receio de violência. Aqui a gente não tem amigos,

ninguém confia em ninguém, então ficou esse medo pra cá, mas graças a Deus venci.

Como educanda do PEIS, é uma pessoa batalhadora, como se autodenomina, sempre questionadora e atenta às questões sociais e de sua comunidade. Atualmente é aluna de Pedagogia e mesmo assim continua no PEIS, pois o sonho é ser professora.

Uma líder que encontra no PEIS o modelo de relacionamento social que é válido para quem se preocupa com a comunidade em que vive.

Sandra diz:

O PEIS eu falo que é a minha base. Me ajudou em tudo, creio que se eu não tivesse vindo pra cá e tivesse ido direto pra uma universidade, eu acho que eu não estaria indo bem como eu acho que estou agora. Então o PEIS pra mim é a minha base.

Francinete: 40 anos; natural de Crato, Estado do Ceará; casada; do lar; Estudante de Pedagogia.

Também busca um relacionamento social mais amplo, conhecendo e interagindo com o maior número de pessoas em moldes mais diretos e interioranos, o que não consegue em seu local de trabalho.

Francinete, natural da cidade de Crato, no interior do Ceará, cidade fronteiriça com o estado de Pernambuco, migrou para Campinas com pouca idade, pois seus pais vieram em busca de melhores condições de vida e de trabalho. Ficaram por pouco tempo na cidade paulista. Devido às condições nada favoráveis, viram-se forçados a retornar para seu estado de origem. Anos mais tarde, munidos de coragem e determinação, Francinete e sua família retornaram para o estado de São Paulo para um novo desafio. Fixaram-se na região de Campinas. Devido às condições adversas, mudaram-se inúmeras vezes dentro da própria cidade, chegando a morar na cidade vizinha de Sumaré.

Nessas idas e vindas, Francinete sempre trabalhou, fato que colaborou no sentido de atrasar os estudos. Na adolescência, toma uma decisão: concluir os estudos. E, com muita garra, concluiu o curso de Magistério. Mas não teve oportunidade de atuar em sua área, pois possuía um emprego e não poderia abandoná-lo para “aventurar-se” na nova profissão. Ela analisa esse momento de sua vida:

Ah, a partir dessa idade (16 anos) eu já estava com um ciclo formado na minha cabeça que eu queria estudar mesmo. É, só que daí eu continuei estudar, não parei. Eu até fiz o magistério, aí depois do magistério, só que minha área era totalmente diferente, não tinha nada a ver com magistério. Assim trabalhava num serviço que eu saía de um, arrumava outro, mas eu fazia magistério, por exemplo, mas o serviço que eu trabalhava era assim: depois que eu saí da padaria... Trabalhei numa fábrica de embalar doce. Aí depois de embalar doce sai, fui pra fábrica de agulha e seringa (indústria farmacêutica). Aí depois eu fui pro mercado trabalhar como operadora de caixa e nesse mesmo mercado eu fiquei 11 anos numa tesouraria (setor) fechada.

Como migrante, ela busca ascensão social via educação, e o PEIS permitiu que chegasse à Universidade. Em 2009, conheceu o PEIS através de sua amiga Sandra (educanda do PEIS) e passou a frequentá-lo no mesmo ano. Com sorriso, jeito tímido, pouca fala, sempre atenta às aulas e fazendo alguma intervenção sempre com perguntas e respostas muito bem elaboradas, Francinete contribui muito no rendimento das aulas. Atualmente, está cursando Pedagogia.

Sendo assim, a concordância dos entrevistados na participação da pesquisa foi tranquila, colocando-se todos à disposição para iniciá-la no momento em que o pesquisador assim o desejasse.

Foi dessa maneira que ocorreram as entrevistas propriamente ditas, com alguns momentos descontraídos, deixando o informante bem “à vontade”, tranquilo e sem tensão alguma que pudesse perturbar o desenrolar das questões que se faziam para aprofundar suas falas.

Nessa perspectiva, Portelli (1997) afirma que o êxito de uma entrevista depende do interesse entre ambos os lados, ou seja, o entrevistado conta a sua

história, o entrevistador a ouve, havendo interação entre os participantes no processo de reconstrução de um determinado fenômeno. Portanto, para que se obtenha um resultado positivo, ambos (depoente e entrevistador) estabelecem “uma troca baseada na igualdade entre eles”.

A entrevista de campo, por conseguinte, não pode criar uma igualdade que não existe, mas ela pede por isto. A entrevista levanta em ambas as partes uma consciência da necessidade por mais igualdade a fim de alcançar maior abertura nas comunicações.

Do mesmo modo que a hierarquia desigual de poder na sociedade cria barreiras entre pesquisadores e o conhecimento que buscam, o poder será uma questão central levantada, implícita ou explicitamente, em cada encontro entre o pesquisador e o informante. Acabar com o poder abertamente transforma uma entrevista de campo num experimento em igualdade (p. 10).

Aprendemos com Vilanova (2003), quando ressalta a importância da relação de confiança e aproximação entre o entrevistado e o pesquisador, que é extremamente salutar não colocar o depoente como simples objeto de investigação, mas sim como parceiro na execução da pesquisa. A autora afirma: “*Las posibilidades de la entrevista en gran parte dependerán de nuestra capacidad para generar confianza y empatía, para comprender y para participar con pasión en las experiencias que se nos relatan*” (p.33).

As narrativas dos educandos comprovam essa reciprocidade. O comprometimento entre educandos e educadores facilitou muito nossa pesquisa, pois um fato que merece destaque são os educandos que, ao narrarem suas trajetórias educacionais junto ao PEIS, coincidem suas experiências pessoais, confirmando-as em suas falas:

Sandra: (...) aquela distância e isso não acontece nem com ela e nem com os professores, a gente vê muito essa amizade, é uma união. Pra mim, realmente é a família PEIS!

Geraldo: O educador percebe as dificuldades de cada aluno. Aproveita o tempo que tem em sala de aula e tira as dúvidas separadas. Um professor normal, ele não faria isso. Você tem que marcar uma hora com ele, umas

coisas assim. (...) O aluno, tímido, muitas vezes, acaba não fazendo pergunta no grupo. Com isso ele sai de lá com dúvida. Eu não vejo isso no PEIS. Eu vejo a integração o tempo todo, tanto que na socialização as pessoas já estão bastante familiarizadas com o método de discussão dentro da classe, aí essas pessoas já se conhecem bem e elas estão juntas. Elas começam a debater e dificilmente conseguem parar e isso é bastante positivo ao meu ver.

Outro ponto que é necessário salientar, ao analisarmos as narrativas dos educandos, é a questão da divulgação do trabalho do PEIS. Um fato enriquecedor notado é que eles próprios divulgam o Projeto em suas comunidades, a partir de suas próprias experiências.

Francinete: Aí o ano passado (2009) que eu voltei pra escola de novo, aí eu conheci a Sandra (aluna do PEIS), que ela fazia parte aqui do Projeto. Ela sempre falava do PEIS pra mim. Ah, vamos lá no PEIS, o pessoal é legal lá, você aprende bastante coisa. Vai até ajudar nós aqui nas matérias, porque faz muito tempo que a gente não vai pra escola e como a gente faz pedagogia à distância.

Dirce: Olha, alguém falou pra mim (sobre o PEIS)... Foi a Dona Mariquinha (ex-aluna do PEIS).

Sandra: Gosto de passar muito isso pra eles (a família), também falo com as pessoas. Eu já trouxe algumas amigas minhas pra cá através disso, eu faço campanha mesmo.

2. O Sentimento de Pertencimento

É interessante observamos que os educandos solicitaram que as entrevistas fossem feitas dentro do espaço escolar do PEIS, já que, segundo eles, sentem-se bem no local, pois conquistas pessoais em sua trajetória educacional aconteceram naquele ambiente.

Simson (2007) define essa ação como sentimento de pertencimento, quando os atores sociais estão cientes e se orgulham de fazerem parte daquele local e têm consciência da importância desse espaço no seu dia a dia.

A mesma autora aponta que: “(...) o indivíduo, ao mesmo tempo, se percebe pertencente a um determinado espaço (urbano ou social) como também compreende que, ao pertencer, ele se torna importante, relevante e válido naquele espaço” (p. 261).

Os efeitos dessas práticas ficam evidentes nas falas dos educandos do PEIS:

Geraldo: A estrutura também, você está dentro de um outro espaço que pertence ao Estado, você está num lugar que pertence à Unicamp, que por sua vez é grandiosa. Então, você fala que estuda... Estar contido dentro deste espaço é uma coisa bastante positiva também.

Geraldo: Deixar de ir ao PEIS é coisa muito forte sabe, é difícil. Penso assim (...) é tão forte, se eu não for mais, eu não me sinto bem (...)

Francinete: Ainda não percebi assim muito os pontos fracos que tem ... mas é um lugar muito bom pra frequentar.

Dirce: A gente consegue se sentir mais feliz, mais útil sabe, por estar no PEIS.

Sandra: E eu falo “não, sábado é meu!”, eu saio, vou pro PEIS, porque eu sei que tenho a aprender, vou aprender e aquilo, também, o que eu aprendo aqui, eu também passo para os meus filhos.

Outro ponto que merece ser destacado é a relação afetiva estabelecida entre os educandos e educadores do PEIS e entre os próprios educandos. Nesse quesito, há educandos de vários níveis educacionais: alfabetização, ensino fundamental, ensino médio, e alguns educandos estudando no nível superior. Apesar de todas essas “diferenças” entre os educandos, não foi criado um “abismo” entre os atores sociais. Pelo contrário, a diferença os uniu, fortalecendo ainda mais o relacionamento do grupo estudado.

O educando Geraldo, através de sua fala, expressa emoção ao dizer da afetividade que há entre educandos e educadores do PEIS:

Fui muito bem recebido, apesar de já conhecer alguns dos professores que são alunos na Unicamp, então a gente se encontra. Tenho um contato

bastante grande com aluno também... Aluno, professor, então foi bastante tranquila essa conexão, houve aproximação... Abertura foi muito tranquila. Faltava eu mesmo me colocar como um aluno que veio ali pra aprender mesmo. Tudo bem que em algum momento você troca, você está lá passando alguma mensagem para o professor, mas tem essa divisão sim. Por mais que ela seja superficial, tem essa divisão professor, aluno, aluno, professor. Então está sempre trocando, só não dá nomes (...).

É escutar, escutar a versão do outro. (...) Escutar o outro o que tem pra dizer. Não ficar só no eu: eu sei, eu faço... Escutar. Enfim, ser humilde o bastante (...).

Como é uma coisa tão natural, aquela troca... Você está num bate papo entre amigos. O professor não está vestido diferente de você.

Não, existe bastante respeito, respeito é perfeito dos professores. Ele tem muito a falar, tem muito a ensinar a gente.

“Vi muita coisa boa, muitos gestos que sei lá... é de ficar comovido”.

As educandas Sandra e Francinete compartilham do mesmo sentimento de Geraldo:

Sandra: Porque eu sinto assim que minha auto-estima melhorou (...) A gente aprende aqui não é a parte é pedagógica, é também a amizade que é muito boa, a interação entre os professores e o aluno. Isso pra mim não tem nem comparação.

Mas eu acho importante o tratamento entre os professores, eles tratam os alunos como iguais. A gente tem aquela participação direta.

(...) Aquela distância não acontece, nem com os educandos e nem com os professores, a gente vê muito essa amizade, essa união. Pra mim realmente é a família PEIS!

Francinete: Auxiliou bastante e faz a gente se relacionar melhor com as pessoas. A convivência social ajudou bastante, na hora de ler, por exemplo, meu “coração gela”, assim quando manda eu ler em voz alta (...) E vão se relacionar bem e aprende melhor, porque um vai passando conhecimento pro outro.

É tipo assim uma comunidade, onde todos podem participar, dar opinião, é... e falar, que nem você está perguntando pra melhorar, ninguém precisa ficar restrito, com medo de falar, pode falar, pode dar opinião. É um lugar assim aberto para relacionamento das pessoas.

3. O Fazer Metodológico do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS:

Tema Gerador, Estudo do Meio e Socialização

A afetividade está atrelada às propostas metodológicas do PEIS (Tema Gerador; Socialização e Estudo do Meio), pela qual se estabelece a chamada relação dialógica, isto é, quando ocorre a troca de saberes entre educandos e educadores de forma natural, quando todos interagem, participam, aprendem e refletem. A partir disso, quebram-se as barreiras entre os atores sociais envolvidos, uma vez que, a partir das narrativas dos educandos, é possível notarmos o quanto é importante o papel dessas propostas. Nas falas de Dirce, Francinete, Geraldo e Sandra, ficam evidentes as contribuições metodológicas do PEIS em seus processos de construção de conhecimento:

Dirce: Em primeiro lugar, pra mim, a socialização, é o momento em que se aprende muita coisa, ou várias ao mesmo tempo. Pra mim, foi assim bastante interessante, porque englobou vários assuntos que eu não sabia, fui entender muita coisa através da socialização, entendeu? Principalmente um fato que achei interessante sobre o ano bissexto. Para mim foi super interessante, porque, na escola, eu não sabia.

A cada seis anos, tem um dia a mais, só que o pessoal tinha aquele mito que era um ano de azar, aquela coisa toda, então achei assim muito interessante. Eu pude aprender bastante. E sobre o estudo do meio, é bastante interessante, pois a gente começa a estudar um tema e aí no final a gente vai fazer uma visita no local, de acordo com o tema que se estudou. Teve uma vez que a gente estudou sobre, é... (pausa), como é que fala? (...). Ah... sobre o esgoto, até que a gente foi pra São Paulo, como é que fala?.

Eu não lembro, acho que foi saneamento básico, fomos para São Paulo. Foi significativo que tinha um fato assim, que eu achei bastante interessante, que quando saía a água branca, minha mãe falava que era muito cloro e a gente foi descobrir que não era só o cloro, é a pressão da água.

Então achei assim, bastante interessante porque eu ia de morrer velha, não ia saber que aquele branco quando saía não era cloro, e sim a pressão. Aí eu comecei a observar quando acontecia, comecei a colocar no copo, você deixa ali, ela está branquinha, depois some, é a pressão. Então foi tudo uma socialização e, no estudo do meio, que fui entender. Eu acho que o tema gerador foi tratamento de água, se não me engano, porque nós fomos lá na estação de tratamento de esgoto.(...)

Aprendo bastante nessa socialização, porque a gente vai ao local. Teve uma vez que a gente foi pra Brasília, começamos a estudar a cidade de Brasília. Aí o seu Manoel deu a ideia da gente ir pra Brasília, mas aí a gente estudou que tinha o formato de um avião, todo mundo animado para conhecer Brasília. Fomos pra Brasília, a conhecemos tudo lá... Senado, tudo. Então é bastante interessante. A socialização pra mim é a minha vida, eu aprendo muito, tudo que eu sei mais ou menos hoje eu aprendi na socialização. Eu comecei aqui no PEIS em 2002, então até hoje eu estou aqui “meio capengando”, mas estou aqui. A socialização pra mim é tudo, me ajudou muito” .

Ainda a educanda Dirce salienta:

Ah, teve bastante, sabe, de poder falar, de se soltar, de comunicar. Então essa comunicação, aqui a gente, só de dialogar, se consegue, sabe, crescer como ser humano, e isso é importante para todos porque chega numa fase de idade parece que a gente fica meio retraída, fica com medo e aqui não, a gente tem essa condição de poder se soltar...

Para Francinete:

A Socialização é um momento de muitas pessoas se comunicarem uma com a outra, de compartilhar o que sabe, o que não conhece, e a outra fica, uma complementa o que a outra não sabe, uma explica pra outra, é uma convivência social entre as pessoas. A gente aprende muita coisa que não sabia antes, agora fiquei sabendo, por causa dessa socialização, porque a gente faz muito tempo que saiu da escola, então ela é um momento da pessoa se interagir e aprender mais.

O Estudo do Meio, na narrativa da educanda Sandra, é prática pedagógica que serve para fixar melhor o conteúdo discutido no semestre:

Tanto para mim quanto para os demais é de grande valia, porque nos traz muitos conhecimentos no estudo do meio. Temos um “apanhado final” do que a gente planeja, do trabalho planejado durante o semestre inteiro. E na socialização é onde é abrangido os temas nos quais, na maioria das vezes, não temos muito conhecimento, como agora mesmo, nós estamos estudando América Latina. Apesar de ter concluído há muito tempo o colegial, tudo teve muitas novidades. Então eu tenho aprendido muito, tem trazido muita experiência, tem trazido muito conhecimento, o que é muito bom.

Geraldo, através de suas reflexões, define como “espetáculo” a socialização do Projeto. Destaca a troca de saberes entre os educandos e os educadores. Através do conhecimento que adquiriu nesses encontros, Geraldo aplicou-os na organização dos “Cafés Filosóficos” (ciclo de palestras) que costuma organizar em ambiente da Faculdade Educação da UNICAMP:

A socialização foi um espetáculo, assim, porque ela propicia um momento quase que único, se não for registrado, assim... porque as pessoas que a gente nem imagina que vai falar alguma coisa, o que está sendo dito, elas se pronunciam da forma natural. Esse diálogo que existe deixa a pessoa bem à vontade pra falar da forma que ela entendeu.

A socialização foi perfeita. No momento eu estava trabalhando com “Café Filosófico” na Faculdade de Educação, quando via entrosamento, as trocas, eu falei “nossa, é isso!”. Esse pessoal (referindo-se aos educandos e professores do PEIS) vem de diversas cidades, com diversos tipos de conhecimento, eles já sabem, conseguem interagir muito mais rápido e muito mais fácil do que o local em que estou, na Faculdade de Educação, para onde eu tentei trazer essa realidade ao café filosófico, tentei e consegui. (referindo-se ao momento de socialização no PEIS)

Na sequência, Geraldo direciona suas reflexões ao remeter-se ao Estudo do Meio:

Bom, no meu ponto de vista, assim, como aluno, acredito que o Estudo do Meio seja uma forma de fixar tudo que, aquilo que é dito em sala de aula, na classe, que a gente escuta dos companheiros, dos professores. É, sem ele ficaria um pouco difícil, é... entender, interpretar, o que foi, como é, porque ele tem, muitas vezes, como tocar o que foi dito. É sentir a textura, é muito importante ter esse Estudo do Meio sempre, e de preferência mais vezes, se possível (...).

Pensando que cada um tem sua riqueza, seu momento mágico, desde a sala de aula até chegar ao local, pensaria que isso é o máximo que pode acontecer. Porque você, muitas vezes, tem a condição de ir até aquele local por sua conta. Ai você tem dentro da sala de aula, uma conversa sobre aquele local, por exemplo, o MASP... o MASP é assim e tal (...) Você vai recebendo informação, fica querendo conhecer aquele local (...) E dentro do PEIS você tem a oportunidade conhecer. Então você vai escutar, vai ler, vai ver algumas imagens congelar, alguns filmes, animações, e, num dado momento, você vai estar naquele local, onde recebeu várias informações, é uma transformação perfeita pro

conhecimento da pessoa. Porque ela (referindo-se ao aluno) recebeu toda informação e num dado momento, agora é o dia da gente conhecer exatamente o local. Ai a coisa se transforma, é palpável, você anda, passeia pelo local, é bastante mágico, é como dançar. Porque uma música, parado eu começo a ficar um pouco filosofando, tenho esse perfil. Como ouvir uma música parado e de repente você conseguir dançar essa música... E passar esses passos pra outros e esse caminho também.

Eu diria que sim, uma viagem não iria para o desconhecido. Foi contado uma história, muitas vezes na sala de aula., você viu imagens, escutou, não é desconhecido. Só quando você faz esta viagem até o local você fecha o momento para você, isso te dá conhecimento para falar com outra pessoa. De repente motiva a vir para o PEIS também e conhecer toda experiência...

(...) **É um turismo sim, mas é um turismo do saber**, porque você está fazendo uma trajetória, tem um ponto de saída e um ponto de chegada. Dentro desse espaço você está conhecendo vários locais “olha, aqui fica Valinhos, fica Vinhedo”.

O educando Geraldo denomina o Estudo do Meio como “**turismo do saber**”, ressalta que se trata de uma viagem turística (ou um passeio) e destaca o caráter educativo dessa prática no aprendizado:

É a troca de saberes que não sai da minha cabeça, o turismo vem porque você fecha... não entra num ônibus ou num carro, num veículo e fecha as cortinas e só abre quando chega, dormir e só acordar lá. Então só conhecer onde sai e onde cheguei, não, vai olhando tudo... tem gente que vai quieta, não fala nada, só vai olhando. Com essa “onda” agora de gente colocar fone de ouvido, também desliga totalmente, não é legal. Então você não fecha as cortinas, você vai olhando e vendo, e sempre tem uma pergunta que, às vezes, nem é dirigida pra você, mas como você vê que ninguém responde, você acaba entrando e começa interagir, não para...

É interessante analisarmos que os educandos afirmam, ao chegarem ao PEIS, que tiveram “estranhamento” quanto às práticas pedagógicas do Projeto. Em suas trajetórias educacionais, quase não dialogavam com seus professores, estabelecendo um “abismo” entre educandos e educadores, dificultando ainda mais o aprendizado. Na leitura que fizemos e, de acordo com as teorias de Paulo Freire, denomina-se esta

prática como “educação bancária”. Para o mesmo autor, trata-se da prática pedagógica no qual o professor é o detentor do conhecimento e das informações. Os professores simplesmente “depositam” seus conhecimentos nos educandos, não havendo reflexão sobre os saberes. Assim, não existe interlocução entre os atores sociais. É oposto da educação dialógica, que propõe o diálogo entre educandos e educadores.

É interessante analisarmos as narrativas dos educandos do PEIS, que ao frequentarem o Projeto e, através de sua dinâmica, soltam-se em pouco tempo e adquirem a liberdade de expor seus pontos de vista. Passam a dialogar com seus pares e educadores. O diálogo flui naturalmente, proporcionando uma aproximação entre os educandos e educadores, colaborando no aprendizado desse adulto.

Geraldo: Logo que cheguei não entendi o método. Fui escutando as outras pessoas, como eles se comunicavam com o professor. Percebi que tinha uma troca ali, pois ele sabia, mas não mostrava que sabia. Ele fazia com que as pessoas explicassem, da forma com que entendessem, havia essa troca (saberes).

Francinete ressalta a dinâmica do PEIS e o resultado dessa prática em sua formação:

(...) O PEIS tem que continuar esse trabalho que é muito bom, ajuda bastante as pessoas que querem mesmo se desenvolver, aprender, conhecer lugares diferentes, porque tudo isso a gente tem aqui no PEIS.

É, ajudou a gente a ver o estudo diferente. (...) E que você precisa cada dia mais conhecer, mas por você mesmo. Procurar o conhecimento.

O estudo do meio também faz parte da integração de uma pessoa com a outra. No estudo do meio, você passa conhecer o lugar que nunca conheceu, você participa de atividades diferentes a cada tempo e é bom no relacionamento pra você demonstrar o que entendeu e o que deixou de entender.

4. O Relacionamento e o Ambiente do Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

Nas narrativas dos educandos, é possível ressaltar o desempenho dos educadores como facilitadores da troca de saberes, pois os educandos se sentem valorizados e cada vez mais motivados no processo de aprendizagem:

Sandra: (...) Os professores interagem muito com a gente, temos a liberdade de escolher o tema que vai ser estudado.

Por outro lado, na análise da fala da educanda do PEIS, percebe-se outra possibilidade, que é a ampliação do relacionamento social:

Sandra: Porque o que a gente aprende aqui não é só a parte de conteúdo, é... pedagógica, é também a amizade que é muito boa, a interação entre os professores e o alunos. Isso pra mim não tem nem comparação.

Na mesma direção, o educando Geraldo afirma:

Eu tenho certeza disso. Que foi através do PEIS que tive a motivação em buscar mais. Como eu disse, as pessoas que estão lá no PEIS, elas poderiam muito bem não fazer mais nada, mas são exemplos de gente que mostra que a vida não é só trabalhar, aposentar e ficar parado, jogando dominó (...) não é só isso, você tem que conviver com outras pessoas, você pode voltar ainda dentro da sala de aula e ter outro tipo de contato.

Como já explicitado, o objetivo deste trabalho foi identificar quais educandos adultos estavam frequentando o Ensino Superior. Por sua vez, esses adultos também mantêm vínculo junto ao PEIS como educandos, pois sabíamos da existência de adultos que se encontravam dentro desse critério no Projeto.

Não poderíamos finalizar este capítulo sem enfatizar a dinâmica pedagógica do PEIS, já que essas ações proporcionam um ambiente favorável de aprendizagem, conforme as narrativas de Geraldo:

O PEIS serve de motivação para que você corra atrás, aventure a fazer mais coisas. Não ficando parado, achando que alguém vai bater em sua porta e vai te chamar. Você tem que estar preparado e como você se prepara? Fazendo! Não pode parar! Não deve ficar parado... aguardando !!! Você tem que ir atrás, buscar... sempre buscar...
(...) Deixar de ir no PEIS, nem pensar, pois é muito forte o que se passa lá, é difícil não ir. Penso assim (...) é tão forte, se não for mais, não me sinto bem (...).

A educanda Francinete ressalta duas funções do PEIS: a primeira é oferecer um local de aprendizado, e a segunda é criar um ambiente de convivência social:

É uma comunidade, onde todos podem participar, dar suas opiniões (...). Ainda não percebi os pontos fracos do Projeto, é um lugar muito bom para frequentar.(...) O PEIS me ajudou bastante a tirar a inibição.

Com base nesses relatos, podemos afirmar que as ações desenvolvidas no PEIS ganham força devido à dinâmica nele implementada. Esse processo interativo, entre educandos e educadores, ressalta o trabalho que o PEIS vem desenvolvendo ao longo dos anos, já que o resultado tem demonstrado a sua efetividade para ambos os sujeitos. Enfim, nesse ambiente, os educandos têm total liberdade para expor, dialogar e questionar, sem serem tolhidos em sua liberdade de expressão. Outro ponto interessante com relação aos educandos é que aplicam os conhecimentos adquiridos no PEIS em seu cotidiano e em sua trajetória educacional.

Esse espaço também é enriquecedor para o educador que, sabendo ouvir seus educandos adultos, igualmente aprende e constrói sua trajetória profissional. O educador sensibiliza-se com os relatos e as ações que os adultos trazem para a sala de aula, sentindo-se muito mais comprometido com o trabalho docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pouco se fez a respeito do educando adulto, ao tratar sua situação superficialmente e, com isso, contribuir ainda mais para sua exclusão. Na “contramão” de todo o arcabouço ideológico, político e social, em 1982, em pleno governo ditatorial militar, iniciou-se a “caminhada” do Projeto Educativo de Integração Social (PEIS) na cidade de Campinas, no interior do Estado de São Paulo, trazendo uma proposta de trabalho voltada à Educação de Adultos (Alfabetização, 1º Grau – atual Ensino Fundamental – e 2º Grau – atual Ensino Médio). Em seu bojo, o PEIS trouxe a audaciosa e corajosa proposta educacional com forte cunho social, alicerçada nas ideias pedagógicas de Paulo Freire. A somatória dessas ações fica evidente no fazer pedagógico do Projeto, que ensina sem uma forma estagnada e engessada. As transformações sempre ocorrem e são os próprios educandos e educadores que as assumem.

Essa prática destaca-se ao longo dos anos, pois trata-se de uma experiência diferenciada no campo da educação de adultos. Uma prova do resultado dessa prática está na análise das narrativas dos educandos.

Outro ponto de destaque foi a abordagem metodológica escolhida. A História Oral foi forte aliada no decorrer da investigação, uma vez que auxiliou a desvendar parte das memórias dos educandos, já que a partir de suas narrativas foi possível adentrar no universo de cada um ao contarem suas histórias de vida. Tivemos oportunidade de detectar, nas entrevistas e nos semblantes de cada um, a tranquilidade em falar de algo que lhes parecia concreto e evidente.

O PEIS é também um espaço acolhedor e propício para a inteiração social. Como se percebe isso:

1. pela grande maioria de mulheres que o frequentam e que ali são vistas como seres, capazes de aprender e de construir conhecimento, diferentemente dos espaços familiares e cotidianos nos quais são

encaradas como aquelas que organizam o lar e preparam a alimentação e que não precisam ser ouvidas;

2. pelos homens que, exercendo ofícios mais manuais, são pouco ouvidos e considerados em seus locais de trabalho e que, por isso, valorizam a interlocução que encontram no PEIS.

O significado do PEIS para a vida dos entrevistados foi perceptível nas narrativas de cada um, sendo expresso prontamente, sem muitos rodeios. Posicionar-se diante dos outros tornou-se uma situação tranquila, sem conflitos, devido à experiência da socialização vivida no PEIS. O adulto só consegue sentir-se à vontade e seguro em um ambiente onde ele percebe que, ao seu redor, estão pessoas que o respeitam porque buscam igualmente o conhecimento.

Com base nos depoimentos colhidos durante a pesquisa, um fato que chamou a atenção é o de que alguns educandos já estão cursando o ensino superior, mas, ao mesmo tempo, continuam a frequentar o PEIS na condição de educandos. Ao analisarmos as narrativas de alguns educandos, vemos que, ao frequentar o Projeto, tiveram inicialmente alguma dificuldade de adaptação. Isso foi em virtude da dinâmica metodológica do PEIS, pois se trata de algo diferente da memória trazida da escola regular. Essa questão não foi um obstáculo, pois, através das atividades praticadas e do pensamento coletivo que permeia o ambiente do PEIS, sentiram-se motivados e seguros para prestar vestibular. Por sua vez, estão conseguindo êxito no ensino superior, na medida em que encontram no Projeto um espaço de diálogo que os ajuda nos trabalhos e dúvidas da vida acadêmica. Diante dessa perspectiva, percebemos que a contribuição do PEIS foi decisiva na trajetória educacional dos educandos, pois criou condições para a reconstrução da cidadania desses adultos.

Ao finalizar esta dissertação, registramos o significado da contribuição que os sujeitos desta pesquisa deixaram para o PEIS, mostrando o caminho paralelo que trilharam e ainda trilham. O Projeto Educativo de Integração Social – PEIS

ultrapassou o fazer pedagógico e fincou raízes no âmago de cada um, através da sensibilidade e da compreensão em fazer as amarras da aprendizagem.

Os questionamentos não findam com o término dessa dissertação, pois sabemos que ainda há muito a ser realizado, muitas perguntas e indagações a serem feitas e respondidas. Assim, deixamos como sugestões para futuras investigações alguns pontos que poderão ser melhores explorados, como por exemplo: o próprio tema que procuramos analisar: o sentimento de pertencimento focado na tríade educando, educador e as propostas metodológicas do Projeto; a questão da formação do educador e do educando para atuarem no PEIS; a longevidade do PEIS como um foco de resistência de uma política voltada para a Educação de Adultos; a questão de gênero, tendo em vista o número de educandos majoritário do sexo feminino que frequenta o PEIS; a questão de identidade e regionalismo no processo de aprendizagem do Projeto; e quais foram as inovações construídas por educadores e educandos, possíveis devido à grande flexibilidade do PEIS?

Esses pontos que mencionamos são apenas alguns questionamentos, pois pesquisar a respeito do PEIS abre uma gama de indagações que não se esgotam. O reflexo disso são trabalhos acadêmicos como: Doutorados - Peluso (2003); Campos (2004); Mestrados - Turina (2008); Nunes (2009); Trabalhos de Conclusão de Cursos - Cavalheiro (2005); Fernandes (2005); Sousa (2007); Artigo Científico - Souza e Leite (2010).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BADARÓ, Ricardo de Souza Campos. Campinas: a transição da cidade rural para a cidade industrial. In: MEDRANO, Lilia Inés Zanotti de; GODOY, João Miguel Teixeira de (Orgs.). **Campinas: visões de sua história**. Campinas, SP: Átomo, 2006.

_____. **Campinas, o despontar da modernidade**. Campinas, SP, CMU/UNICAMP, 1996. (Campiniana, 7).

_____. **O plano de melhoramentos urbanos de Campinas (1934 -1962)**. 276 f. 1986. Dissertação (Mestrado)-Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 1986.

BAENINGER, Rosana. **Espaço e tempo em Campinas: migrantes e a expansão do pólo industrial paulista**. 1992. 148 p. Tese (Doutorado)-Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas, 1992.

BORBA, Antonio Libério de. **Lembrar para ter direito de esquecer: a reconstrução histórico-sociológica da tragédia da Gameleira em Belo Horizonte e seus reflexos na trajetória de vida dos atores sociais nela envolvidos**. 2007. 400 p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

CÂMARA MUNICIPAL DE CAMPINAS. **Campinas, um olhar**. DVD. Produção da Câmara Municipal de Campinas na Legislatura 2005-2006, 2006.

CAMPOS, Silmara de. **Histórias e memórias de educandos e educadores na constituição da identidade do Projeto Educativo de Integração Social - PEIS: referências em políticas públicas e institucionais para a educação de jovens e adultos e formação de educadores**. 2004. 217 p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

CANO, Wilson; BRANDÃO, Carlos A. (Coords.). **A região metropolitana de Campinas: urbanização, economia, finanças e meio ambiente**. Campinas, SP Editora da Unicamp, 2002. 2 v. (Coleção Livro texto).

CARPINTERO, Antonio Carlos Cabral. **Momento de ruptura**: as transformações no centro de Campinas na década dos cinqüenta. Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 1996. (Campiniana, 8).

CAVALHEIRO, Lara da Silva. **As expectativas do aluno do PEIS após sua alfabetização**. Campinas, [SP: s.n.], 2005. 75f.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**: 1 artes de fazer. Petrópolis, Vozes, 1996.

DAVIS, Kathy. La biografia como metodologia crítica. **Historia, Antropologia y Fuentes Orales**, Barcelona, n. 30, 2003. Edición especial: Memoria rerum.

DE DECCA, Edgar Salvadori de. **1930, o silêncio dos vencidos**: memória, história e revolução. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DELGADO, Lucila de Almeida Neves. **História oral, memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (Leitura, escrita e oralidade).

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri; LANG, Alice Beatriz Silva Gordo. **Educando para o trabalho**: família e escola como agências educadoras. São Paulo: Loyola, 1985.

FARIA, Eduarda Leite. **O Estudo do meio como fonte de Aprendizagem para o ensino da história**. 2007. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7021?mode=simple&submit_simple=Mostrar+registro+em+formato+simples> Acesso em: 08 jun. 2010.

FERNANDES, Florestan. **Mudanças sociais no Brasil**. Apresentação de Marco Antonio Villa. 4. ed. rev. São Paulo: Global, 2008.

FERNANDES, Carolina Rizzi . **Construção e dinamização do material didático no PEIS**. Campinas, [SP: s.n.], 2005. 97f.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Orgs). **Usos & abusos da História Oral** . Rio de Janeiro. FGV, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

- _____. **Pedagogia do oprimido**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- FREITAS, Sonia Maria de. **História oral**: possibilidades e procedimentos. 2. ed. São Paulo: Humanitas/USP: Imprensa Oficial do Estado, 2006.
- GIUBILEI, Sonia. **Trabalhando com adultos, formando professores**. 1993. 217 f. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1993.
- _____; Projeto Educativo de Integração Social (PEIS). Texto s.d.
- _____; SILOTO, Romildo Cássio. Apontando caminhos para a prática na EJA. In: GIUBILEI, Sonia (Org). **Abrindo diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo Secretaria da Educação, 2005 Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/gepeja/arquivos/Livro-Abrindo-Caminhos.pdf>>. Acesso em: 19 out. 2010.
- GOMES, Geisa Genaro. Educação de jovens e adultos : o que desejam os alunos, o que pretendem as professoras. 2006. 129 p. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.
- GONÇALVES, Lauro Péricles. Prefeitura Municipal de Campinas: o começo do desenvolvimento. **Diário do Povo**, Campinas, SP, 14 jul. 1974.
- GUEDES-PINTO, Ana Lúcia. **Rememorando trajetórias da professora-alfabetizadora**: a leitura como prática constitutiva de sua identidade e formação profissionais. Campinas,SP:Mercado das Letras: São Paulo: FAEP/UNICAMP: FAPESP, 2002. (Idéias sobre linguagem)
- LE VEN, Michel. **História oral de vida: o instante da entrevista**. In: SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von (org). Os desafios contemporâneos da História Oral . Campinas: CMU/Unicamp, 1997.
- LINS, Ivan. **20 super sucessos**. Seleção de repertório: Assis Cavalcanti e Victor Martins, Manaus, Gravadora Polydisc, 1998. 1 CD Faixa nº1
- LOPES, Doraci Alves. **Marginais da história?** Campinas, SP: Alínea, 1997.
- MARINI, Wilson. Campinas, vítima do crescimento, já se pensa em uma nova cidade. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 14 jul. 1977.

MARTINS, José Pedro Soares. **Campinas século XX: 100 anos de história.** Campinas, SP: Rede Anhanguera de Comunicação, 2000.

MEIHY, Carlos Sebe Bom. **Manual da História Oral** . São Paulo: Loyola, 1996.

NUNES, Fabio Pereira. **Geografias produzidas no lugar: os saberes dos educandos adultos nas atividades do Projeto Educativo de Integração Social.** 2009. 130 p. (Dissertação Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.

ORMIÈRES, Jean-Louis. La fuentes orales: ¿ instrumento de comprensión del pasado o de lo vivido? **Historia, Antropología y Fuentes Orales**, Barcelona, n. 30, 2003. Edición especial: Memoria rerum.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1983.

PELUSO, Teresa Cristina Loureiro. **Diálogo e conscientização: alternativas pedagógicas nas políticas públicas de educação de jovens e adultos.** Campinas, SP: 2003. 130 p. Tese (Doutorado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, SP, 2003.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos históricos**, Rio de Janeiro, n.3, v. 2, p. 3-15. 1989.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho: algumas reflexões sobre a ética na história oral. **Projeto História**, São Paulo, n. 15, abr. 1997.

PUPPO, Benedito Barbosa. **Oito bananas por um tostão: crônicas campineiras.** Campinas, SP: Secretaria Municipal de Cultura, Esportes e Turismo, 1995.

RICCI, Maria Lúcia de Souza Rangel. História, identidade e memória de alguns espaços negros de Campinas. **Noticias bibliográficas históricas**, Campinas, SP, n. 175, ano 31, dez. 1999. p. 390 – 399.

_____. Hotéis, bilhares, botequins... desassossegando a vida de uma já idosa princesa. In: SOCIEDADE BRASILEIRA DE PESQUISA HISTÓRICA, 18, 1998. Rio de Janeiro. **Anais**. Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Pesquisa Histórica, 1998. p. 283-287.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Prefácio do Prof. Francisco Iglesias. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

RUEDA, Eliana Cristina; SILVA, Sandra Denise. Campinas: panorama histórico e sócio-cultural no período de 1890 – 1950. Boletim do Centro de Memória Unicamp, Campinas, SP, v.6, n.11, jan/jun., 1994. p.49-64.

SEMEGHINI, Ulysses C., **Do café e a indústria: uma cidade e seu tempo**. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1991. (Teses).

SILVA, Kleber Pinto. **A cidade, uma região, o sistema de saúde: para uma história da saúde e da urbanização em Campinas – SP**. Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 1996.

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes von. Sentimento de pertencimento In: PARK, Margareth Brandini *et al.* **Palavras-chave em educação não formal**. Holambra: Setembro; Campinas, SP: UNICAMP/CMU, 2007. p. 261-262.

_____. Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento. **Augusto Guzzo Revista Acadêmica**, São Paulo, n. 6, maio 2003.

_____. **Memória, Cultura e Poder na Sociedade do Esquecimento: o exemplo do Centro de Memória da UNICAMP**. In: FILHO, Luciano Mendes de Faria (Org) – Arquivos, Fontes e Novas Tecnológicas - Questões para História da Educação, Campinas, SP Autores Associados; Bragança Paulista –SP: Universidade São Francisco, 2000. (Coleção memória da educação).

SOUSA, Aline Rodrigues. A motivação na sala de alfabetização do projeto educativo de integração social (PEIS). Campinas, SP: [s.n.], 2007. 44 f.

SOUZA, Carlos Roberto Pereira de; LEITE, Sandra Fernandes. **Relato de Experiência no Projeto Educativo de Integração Social - PEIS: Uma Alternativa Metodológica para a Educação de Adultos**. In: SIMPÓSIO DO GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2010, Itatiba, SP.

SOUZA, Rosa Fátima de. **O direito à educação: lutas populares pela escola em Campinas**. Campinas, SP: Editora Unicamp: UNICAMP/CMU, 1998.

- SOUZA, Rosa Fátima de. **Classes populares e educação popular na Primeira República**: problemas, valores e lutas. 1991. 191 f. Dissertação (Mestrado)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 1991.
- TAUBE, Maria José de Mattos **De migrantes a favelados**: estudos de um processo. Campinas, SP, Editora da Unicamp, 1986. v.1.
- THOMPSON, Paul. **A voz do passado**: história oral. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- TURINA, Maria Fernanda Perusso. **O fazer metodológico na educação de jovens e adultos**: a pratica no projeto educativo de integração social – PEIS. 2008. 108 p. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2008.
- UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos - V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos** – Disponível em: http://www.fe.unicamp.br/gepeja/especializ_textos-politicas.html, acesso em: 7 julho 2010.
- VAINER, Carlos B. Estado e migrações no Brasil: anotações para uma história das políticas migratórias. **Travessia Revista do Migrante**, São Paulo, v.13, n. 36, jan./abr., 2000.
- VILANOVA, Mercedes. Rememoración em la historia. **Historia, Antropologia y Fuentes Orales**, Barcelona, n. 30, 2003. Edición especial: Memoria rerum.

FONTES UTILIZADAS

Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **Ata das Reuniões Pedagógicas**. 2005-2010;

Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **Diário de Classe**. Ensino Médio. 2005-2010;

Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **Ficha de Avaliação do Estudo do Meio**. 2005-2010;

Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **Ficha de Inscrição – Aluno Antigo**. 2005-2010;

Projeto Educativo de Integração Social – PEIS. **Ficha de Inscrição – Aluno Novo**. 2005-2010;