
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

NATÁLIA GOMES DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA E LEITURA DOS
ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS
EM MEIO ABERTO**



Rio Claro - SP
2022

NATÁLIA GOMES DA SILVA

**DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA E LEITURA DOS
ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO
ABERTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita
Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em
Pedagogia

Orientador: Profa. Dra. Débora Cristina Fonseca

Coorientador: Ms. Caroline Polido

Rio Claro -SP
2022

S586d Silva, Natália Gomes da
Desenvolvimento de escrita e leitura dos adolescentes em medidas socioeducativas em meio aberto / Natália Gomes da Silva. -- Rio Claro, 2022 84 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Débora Cristina Fonseca
Coorientadora: Caroline Polido

1. Medidas Socioeducativas. 2. Escrita. 3. Leitura. 4. Dificuldades de aprendizagem. 5. Adolescentes. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Natália Gomes da Silva

DESENVOLVIMENTO DE ESCRITA E LEITURA DOS ADOLESCENTES EM MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS EM MEIO ABERTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Débora Cristina Fonseca (orientador)

Prof. Mr. Caroline Polido (coorientador) - se houver

Prof. Dr. Raquel Fontes Borghi

Prof. Dr. Joyce Mary Adam

Aprovado em: 11 de janeiro de 2022

Natália Gomes da Silva
Assinatura do discente



Assinatura do(a) orientador(a)



Assinatura do(a) coorientador(a)

*Dedico esse trabalho aos adolescentes
participantes da pesquisa que
compartilharam suas histórias e pela
participação ativa durante as atividades e aos
meus pais que são minhas inspirações.*

AGRADECIMENTOS

Acima de tudo, agradeço a Deus pois sem ele não estaria aqui realizando um dos meus maiores sonhos que é a minha formação profissional.

Agradeço aos meus pais, Edemarcos Gomes da Silva e Mari Stela Rodrigues da Silva, por me ensinarem a caminhar sempre no caminho do bem e me ajudarem a ser a pessoa que sou e, principalmente, por me apoiarem nesta linda profissão que escolhi. Também sou grata aos meus irmãos, Lucas e Saulo, que me incentivaram a sempre seguir meus estudos me apoiando em todas as minhas dificuldades. Agradeço ao meu companheiro de vida, André, que sempre me apoiou durante todo o percurso da escrita deste trabalho sempre mostrando que eu era capaz de realizar os meus sonhos.

Agradeço a todos os meus mestres que me iluminaram nesta caminhada. Em especial agradeço minha orientadora Débora por sempre me apoiar e acreditar em meu potencial. Também sou extremamente grata pela minha coorientadora Caroline por todo apoio e paciência durante esta minha caminhada sempre me proporcionando muito aprendizado. Agradeço aos meus colegas de sala de aula e do grupo de extensão por sempre me apoiarem e me ajudarem durante os 4 anos percorridos.

Por fim, agradeço mais uma vez a Deus por ter me dado forças para não desistir e ter enfrentado todas as minhas adversidades. Deus, gratidão por tudo que é em minha vida.

“Ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão.” (Paulo Freire)

RESUMO

A educação brasileira está permeada por diferentes e numerosos problemas estruturais, entre esses, a evasão escolar configura como um importante trauma a ser avaliado, uma vez que ela é fruto de negligências político-sociais que intensificam os abismos sociais. Partindo desse contexto, esta pesquisa é pautada na análise do fracasso escolar marcado nas trajetórias de adolescentes autores de atos infracionais. Nesse sentido, o objetivo foi analisar as dificuldades escolares, em específico a leitura e escrita, desses sujeitos que se encontram cumprindo medidas socioeducativas em meio aberto. A metodologia aplicada foi de cunho qualitativo e as ferramentas utilizadas para coletar os dados foram: entrevista semi-estruturada e pesquisa-ação. Dessa maneira, foram realizados encontros semanais e individuais com os participantes, desenvolvendo atividades interventivas cuja meta era analisar a escrita e leitura, ao mesmo tempo em que se contribuía com o processo de aprendizagem desses jovens. Nesse contexto, ao analisar os dados obtidos foi possível traçar relações entre os problemas estruturais da educação e a defasagem do ensino-aprendizagem dos jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, constatando assim a negligência política nos resguardos aos direitos à educação e a permanência escolar, mas também da efetivação desse direito. Ademais, as notórias dificuldades de escrita e leitura identificados corroboram com as ideias que relacionam o pertencimento dos sujeitos ao âmbito estudantil e à falta de estrutura pedagógica que possibilite a construção educacional dos indivíduos.

Palavras-chave: adolescentes, medidas socioeducativas, dificuldades de aprendizagem, escrita e leitura

ABSTRACT

Brazilian education is permeated by different and numerous structural problems, among which school dropout is an important trauma to be evaluated, since it is the result of political and social negligence that intensifies social abysses. Based on this context, this research is based on the analysis of school failure marked in the trajectories of adolescent offenders. In this sense, the objective was to analyze the school difficulties, specifically in reading and writing, of these subjects who are serving open social-educational measures. The methodology applied was qualitative in nature and the tools used to collect data were: semi-structured interviews and action research. Thus, weekly individual meetings were held with the participants, developing interventional activities whose goal was to analyze writing and reading, while contributing to the learning process of these youngsters. In this context, by analyzing the data obtained, it was possible to trace relations between the structural problems of education and the teaching-learning gap of young people under socio-educational measures, thus verifying the political negligence in the protection of the rights to education and school permanence, but also the effectiveness of this right. Moreover, the notorious difficulties in writing and reading identified corroborate the ideas that relate the subjects' belonging to the student environment and the lack of pedagogical structure that enables the educational construction of individuals.

Keywords: adolescents, socio-educational measures, learning difficulties, writing and reading

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	11
2. OS ADOLESCENTES E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	15
2.1 CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA	15
2.2 ATO INFRACIONAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS	16
2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ALFABETIZAÇÃO	21
2.3.1 HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL	21
2.3.2 O REJUVENESCIMENTO DA EJA	26
2.3.3 A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	28
3. METODOLOGIA	30
4. OS PARTICIPANTES	33
4.1 JORGE	33
4.2 GABRIEL	34
4.3 BOLADÃO	36
4.4 CORINTIANO	37
4.5 BUIU	38
4.6 RY	39
4.7 RO	40
4.8 BRYAN	41
5. ANÁLISE DOS DADOS	44
5.1 EJA NA PANDEMIA	45
5.1.1 <i>Dificuldades nas atividades escolares e evasão escolar</i>	45
5.2 LEITURA	48
5.2.1 <i>Autoestima</i>	49
5.2.2 <i>Desenvolvimento da leitura</i>	50
5.3 ESCRITA	53
5.3.1 <i>Oralidade</i>	54
5.3.2 <i>Desenvolvimento da escrita</i>	55
5.3.2.1 <i>Cartas</i>	56
5.4 PROFESSOR-ALUNO	62
5.5 ABANDONO ESCOLAR	63
5.5.1 <i>Reprovação</i>	63
5.5.2 <i>Identidade escolar</i>	64

5.5.3 <i>Fracasso Escolar</i>	65
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS	67
REFERÊNCIAS	68
APÊNDICES	72

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira está permeada por diferentes dilemas, entre eles a evasão escolar no ensino regular. A evasão, definida como o ato de deixar de frequentar a escola, pode ser ocasionada por vários motivos, entre eles: pessoais do educando, sociais, econômicos e escolares. Quando ela ocorre, esses alunos anteriormente evadidos podem regressar à escola, porém com defasagem idade/série ou, se maior de 15 anos, matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Partindo dessa problemática, têm-se o agravamento dessa situação quando os jovens autores de atos infracionais, em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto, os quais, geralmente carregam sobre si estereótipos e a marca do fracasso escolar em sua trajetória na escola, retornam ao ambiente escolar. As dificuldades de aprendizagens que apresentam, geralmente são direcionadas para a culpabilização do indivíduo, sem um olhar crítico para o contexto social que está inserido, e ainda, possivelmente, tem contato com práticas pedagógicas que os levam a pensar e internalizar como pessoal a culpa ocasionada pelo sistema escolar ao qual está inserido. Sistema esse que não dá conta de seus educandos.

Segundo Collares (1992):

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental (COLLARES,1992, p.24).

O jovem autor de ato infracional carrega sobre si alguns estereótipos, como relatado acima, por consequência do contexto histórico que o permeia. Segundo Volpi (2001, p. 57) “ato infracional é uma construção social que é produzida de forma multiterminada e complexa”. Volpi (2001), está apoiado em uma perspectiva marxista que compreende o delito como uma produção social e considera que a superestrutura jurídica e política que o define.

Pode-se perceber que quem define se será um ato infracional ou não é a justiça, cabendo a ela aplicar uma das medidas cabíveis. As leis que vão nortear essas medidas são o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo – SINASE¹ (2012)

Mediante as considerações apresentadas sobre a questão do fracasso escolar e das evasões que acompanham a vida escolar desses jovens na situação de atendimento no Centro de Referência Especializado de Assistência Social - CREAS, afloram alguns questionamentos que foram abordados como problemas nesta pesquisa: como é o desenvolvimento pedagógico dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e evadiram da escola? Como é a escrita e leitura desses adolescentes? Como eles lidam com as dificuldades de escrita e leitura?

Buscando responder esses questionamentos, este trabalho teve por objetivo principal analisar as dificuldades escolares (leitura e escrita) de adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas em meio aberto. Constituíram-se como objetivos específicos: 1. Observar o desenvolvimento da escrita dos integrantes da pesquisa; 2. Localizar as dificuldades de aprendizagem na escrita, focando na questão ortográfica, desenvolvimento das ideias e leitura; 3. Identificar como os adolescentes autores de atos infracionais veem as dificuldades de escrita, levando em consideração a questão da autoestima, autoculpabilização e o papel da escola.

Os adolescentes participantes desta pesquisa estão em cumprimento de medida socioeducativa de liberdade assistida, sendo assistidos pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social). Esta medida ao qual estão submetidos está prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente (1990):

Art. 118. A liberdade assistida será adotada sempre que se afigurar a medida mais adequada para o fim de acompanhar, auxiliar e orientar o adolescente.

§ 1º A autoridade designará pessoa capacitada para acompanhar o caso, a qual poderá ser recomendada por entidade ou programa de atendimento.

¹ § 1º Entende-se por Sinase o conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de medidas socioeducativas, incluindo-se nele, por adesão, os sistemas estaduais, distrital e municipais, bem como todos os planos, políticas e programas específicos de atendimento a adolescente em conflito com a lei.

§ 2º A liberdade assistida será fixada pelo prazo mínimo de seis meses, podendo a qualquer tempo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida, ouvido o orientador, o Ministério Público e o defensor.

Art. 119. Incumbe ao orientador, com o apoio e a supervisão da autoridade competente, a realização dos seguintes encargos, entre outros:

I - Promover socialmente o adolescente e sua família, fornecendo-lhes orientação e inserindo-os, se necessário, em programa oficial ou comunitário de auxílio e assistência social;

II - Supervisionar a frequência e o aproveitamento escolar do adolescente, promovendo, inclusive, sua matrícula;

III - diligenciar no sentido da profissionalização do adolescente e de sua inserção no mercado de trabalho;

IV - Apresentar relatório do caso.

As proposições aqui levantadas foram alavancadas em decorrência da minha participação direta, durante meus anos de graduação, em um grupo de pesquisa que nos últimos anos está desenvolvendo o projeto de extensão em interface com a pesquisa denominado “JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro”. Realizado, portanto, pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Participação Democrática e Direitos Humanos-GEPEPDH, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Câmpus Rio Claro, no âmbito dessa pesquisa, desenvolver atividades , na modalidade de pesquisa-ação, com o público jovem já mencionado, ou seja, participantes da EJA e autores de ato infracional.

Para o recorte da pesquisa aqui apresentada como TCC, ao observar a aplicação das atividades notei diversas dificuldades desse grupo, tanto na escrita quanto na leitura. Dessa maneira, após essa análise subjetiva e superficial, coloquei-me a investigar, os problemas encontrados com este público no ambiente educacional. Sendo assim, vejo notória importância a existência de pesquisas acerca do tema, mostrando as dificuldades de leitura, escrita e de reinserção escolar desses jovens. É importante que existam reflexões acerca do tema, pesquisando sobre práticas pedagógicas com os jovens, a fim de assistir as classes marginalizadas da nossa sociedade, oferecendo, por consequência, melhores condições educacionais e promoção de sentido educacional.

Este texto foi organizado da seguinte forma: na primeira seção, aqui apresentada como introdução. Na segunda seção é abordado a adolescência e as medidas socioeducativas, onde discorreremos sobre a concepção de adolescência, perfazendo um resgate histórico, chegando à concepção que subsidia esta pesquisa; após isso discorreremos sobre o histórico do ato infracional contextualizando-o junto com as medidas socioeducativas. Continuando nesta seção será problematizado sobre a educação de jovens e adultos e a alfabetização, tratando-se sobre o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, a entrada dos jovens nesta modalidade e contextualizando a alfabetização na educação de jovens e adultos baseada na pedagogia histórico-crítica. Na terceira seção discorreremos sobre a metodologia desenvolvida nesta pesquisa, seguindo para a quarta seção, onde apresentamos o histórico dos adolescentes participantes da pesquisa e os dados coletados. Na quinta seção discorreremos sobre as análises dos dados que teve as seguintes categorias e suas respectivas subcategorias: EJA NA PANDEMIA (Dificuldades nas atividades escolares e evasão escolar), LEITURA (autoestima e desenvolvimento da leitura), ESCRITA (oralidade e desenvolvimento da escrita), PROFESSOR ALUNO e ABANDONO ESCOLAR (reprovação, identidade escolar e fracasso escolar). Finalizando, na última seção apresenta-se as considerações finais.

2. OS ADOLESCENTES E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

2.1 CONCEPÇÃO DE ADOLESCÊNCIA

A concepção de adolescência na atualidade pode ser considerada como fruto de uma situação histórica e social que se concebe ao longo dos tempos. Segundo Ariès (1973) a concepção de infância e adolescência não existiu durante toda a Idade Média e, só na Idade Moderna ela passa a ser vista como uma fase de passagem da infância à vida adulta.

Nos dias atuais, as concepções compartilhadas no senso comum sobre adolescências é de que esta etapa da vida é marcada por diversas questões, desde atravessadas e definidas por mudanças hormonais, emocionais, ou seja, essas concepções estão diretamente ligadas com as questões biológicas. No século XX, como já mencionado acima, na Idade Moderna, a concepção de adolescência passa a ser estudada pela psicologia e essa recebe marcas da psicanálise na construção do conceito; sendo assim ela passa ser concebida como uma etapa marcada por tormentos e conturbações vinculadas à sexualidade. Autores como Erikson (1976) e Aberastury (1983) seguem essa perspectiva de concepção da adolescência como uma etapa natural e além disso, colocam como uma fase repleta de crises, conflitos e turbulências.

Como observado acima, o conceito “naturalizante” da adolescência acompanha a várias décadas a sociedade, porém o conceito que vai permear esta pesquisa, faz uma crítica a essa visão dominante, entendendo a adolescência como não natural, não universal e não etapista. Segundo Fonseca (2008) é:

[...] produto do que se viveu, de sua história enquanto sujeito pertencente a um grupo social, a uma cultura, da qual recebe influência e sobre a qual age dialeticamente; não desenvolvimentista, pois cada sujeito o vivenciará de uma maneira, dependendo de sua história de vida, de suas inserções sociais, do desenvolvimento de seus interesses, de suas necessidades e da significação que as mudanças biológicas têm ou tiveram (FONSECA, 2008, p. 4).

Assim, pode se observar que a adolescência não é algo generalizante, ou seja, o adolescente é um sujeito pertencente a um grupo específico e recheado de histórias para serem contadas do meio em que vive, assim não há definições gerais que cabem para o sujeito jovem.

A criação do termo adolescência também veio devido ao mundo capitalista em que visa criar mercados consumidores. Segundo Cardoso (2017):

é possível afirmar que a adolescência nada mais é que um período de espera constituído pelo modo de produção capitalista visando atender suas próprias necessidades. Sendo assim deve ser entendida como uma construção social que pode existir nesse período histórico, mas não em outro, nessa sociedade e não em outra, ou até mesmo ser mais evidenciada dentro de um determinado grupo social de uma mesma sociedade (CARDOSO, 2017, p. 22).

2.2 ATO INFRACIONAL E AS MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Consideramos importante realizar nessa subseção algumas considerações históricas sobre o ato infracional que envolvem os adolescentes e as medidas socioeducativas aplicadas a eles. Assim, contextualiza-se o adolescente autor de ato infracional que é o participante ativo dessa pesquisa.

A violência infanto-juvenil está permeada em nossa sociedade desde quando os europeus chegaram ao Brasil, devido às primeiras crianças nascidas de relações entre negras, índias e brancos, em geral, frutos da violência, da inexistência de dignidade e da expropriação de corpos (DIAS, 2011). Neste contexto, as primeiras crianças “abandonadas”, tratadas como objetos e desassistidas começam a surgir na sociedade brasileira.

Conforme aponta autores como Santana (2000), Lopes, Silva e Malfitano (2006), Lopes (2006), Mendez (2006), Saraiva (2006) e Silva (2007), a trajetória da criança e do adolescente é marcada por processos de institucionalização, exclusão, violência, assistencialismo; ou seja, pela violação de direitos. Estes estudiosos vêm relatando que existe uma estreita e conflituosa relação entre a violência infanto juvenil e o modo histórico de constituição social da juventude brasileira uma vez que assumem dois papéis diametralmente opostos, primeiro como os agentes da violência e, por outro lado, na condição de vítimas da violência institucionalizada.

Não obstante, os estudos e noticiários, concentram-se nas crianças e adolescentes em situações de delinquência. Isso é, usam de seus canais informativos a fim de criar estereótipos e rótulos a cerca desses adolescentes, ou seja, colocando-os em situação de maior vulnerabilidade, uma vez que a roupagem colocada sobre

esses os distancia da sociabilidade e, conseqüentemente, leva-os à posição de marginalização e, com isso, tem seus desenvolvimentos como ente social, cognitivo, identitário, intelectual entre outros, prejudicados.

Na atualidade, a violência praticada por adolescentes vem se apresentando como um problema social. Da mesma forma que o conceito de adolescência é analisado historicamente, a prática de ato infracional também deve ser entendida de forma contextualizada e sem pré-julgamentos. Segundo Cardoso (2017) os adolescentes autores de ato infracional são tidos como "delinquentes", "pivetes", "bandidos" ou "marginais" e isto ocorre, segundo a autora, devido o ato infracional estar totalmente desvinculado do contexto social, econômico e político do sujeito que o pratica.

Os adolescentes em conflito com a lei, ainda são tidos como "desajustados sociais", mesmo após um amplo movimento que visa trazer debates acerca da prática de ato infracional. Segundo Volpi (2001):

Os adolescentes em conflito com a lei, embora façam parte do mesmo quadro acima citado, não encontram eco para a defesa dos seus direitos, pois, pelo fato de terem praticado um ato infracional, são desqualificados como adolescentes e rotulados como infratores, predadores, delinquentes, perigosos e outros adjetivos estigmatizados que constituem uma face da violência simbólica (VOLPI 2001, p. 14).

De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em seu artigo 103, diz que o ato infracional é "a conduta descrita como crime ou contravenção penal". Segundo Estefam e Gonçalves (2012), "crime é toda ação ou omissão consciente e voluntária, que, estando previamente definida em lei, cria um risco juridicamente proibido e relevante a bens jurídicos considerados fundamentais para a paz e o convívio social" (ESTEFAM; GONÇALVES, 2012, p. 312).

Dessa maneira, o adolescente menor de 18 anos de idade que pratica algum crime ou contravenção penal, de acordo com o ECA está cometendo um ato infracional. Os adolescentes são submetidos a um processo judicial que culmina em uma das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e Adolescente (BRASIL, 1990).

As medidas socioeducativas previstas no ECA, em seu artigo 112, são:

Art. 112. Verificada a prática de ato infracional, a autoridade competente poderá aplicar ao adolescente as seguintes medidas:

- I - advertência;
- II - obrigação de reparar o dano;
- III - prestação de serviços à comunidade;
- IV - liberdade assistida;
- V - inserção em regime de semi-liberdade;
- VI - internação em estabelecimento educacional;

Segundo Volpi (2008) às medidas socioeducativas possuem uma natureza coercitiva, que é quando algo está imposto sem opção de contraposição, porém elas devem ter aspectos educativos que garantem a proteção integral do adolescente e o acesso à formação profissional, pessoal e escolar. A medida socioeducativa de liberdade assistida, a qual os participantes desta pesquisa fazem parte, é cumprida em regime aberto, ou seja, o jovem fica em sua comunidade de origem; essa medida não priva o adolescente de sua liberdade de ir e vir, porém restringe ao impor obrigações legais. Nesta medida de liberdade assistida, deve ser observado o cumprimento do direito à educação, sendo então o jovem direcionado à escola, efetivando-se a matrícula e acompanhamento de frequência. Também devem ser oferecidas outras atividades profissionalizantes, esportivas, de lazer e culturais.

A liberdade assistida, segundo o ECA (BRASIL, 1990), pode ter o prazo mínimo de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida. Os responsáveis pelos jovens também devem fazer parte do processo de socioeducação do adolescente; frequentando assim atendimentos, reuniões e recebendo encaminhamentos. Em conformidade com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ato infracional cometido pelo adolescente é encarado como fato jurídico, assim todas as garantias processuais e penais devem ser resguardadas; como a presunção da inocência até que se prove ao contrário, todos os direitos garantidos a qualquer cidadão a quem se atribui uma autoria de infração (BRASIL,1990).

Porém, mesmo com os grandes avanços das leis conquistadas, na prática ainda há muita violação desses direitos e os jovens são os cidadãos mais expostos à

violação de direitos pelo Estado, família e pela sociedade no Brasil. (ADORNO; BORDINI; LIMA, 1999; VOLPI, 2001; FALEIROS; FALEIROS, 2007).

Dessa maneira, percebe-se a violação do direito à educação, ou seja, jovens que foram evadidos da escola por alguma situação e carregam sobre si as marcas dessa evasão, acabam encarando como parte de uma medida socioeducativa o que é um direito humano fundamental.

A prática do ato infracional pelos adolescentes deve ser compreendida como um processo que é marcado por relações históricas, sociais e por idas e vindas. “Envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas questões estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser” (FREIRE, 2003, p. 18).

O envolvimento desses jovens no ato infracional, segundo resultado de alguns estudos, como o de Assis (1999), está associado a vários aspectos, tais como, autoestima do jovem, relação com os amigos, envolvimento com drogas, seus sentimentos em relação à escola, violência no ambiente familiar e na comunidade, relações familiares, dentre outros. Portanto, se faz necessário compreender a prática de ato infracional de forma contextualizada, sem pré-julgamentos e reconhecendo a amplitude e complexidade desse fenômeno.

Desse modo, vale ressaltar que a escola como esfera socializadora sofre, até os dias de hoje, a limitação social de sua representação, pois, a grande maioria a relaciona a um recinto cuja base é o ensino-aprendizagem e acabam deixando de lado suas outras bases de sustentação, isso é, seu caráter político, ideológico e social. Dessa forma, ao limitarem as perspectivas sobre a escola, parte da sociedade é desassistida e levada à marginalização o que, de certa maneira, tem como desdobramentos e consequências a linha de pesquisa desse trabalho e recuperação histórica do problema apresentado.

Nesse sentido, no que se refere aos jovens em conflitos com a lei, nota-se a dificuldade desses em permanecerem no ambiente escolar. Dessa maneira, a visão reducionista da escola perpetua a lógica de marginalização de alguns entes sociais, cuja continuidade dos estudos é interrompida via de regra pelos agravos da sua realidade e condições frente à lei. Vale ressaltar, que essa ruptura acaba por afetar o

direito constitucional à educação desses indivíduos, lembrando que a educação é além de direito resguardado, uma ferramenta de autonomia e esclarecimento do ser humano.

A educação é valiosa por ser a mais eficiente ferramenta para crescimento pessoal. E assume o status de direito humano, pois é parte integrante da dignidade humana e contribui para ampliá-la como conhecimento, saber e discernimento. Além disso, pelo tipo de instrumento que constitui, trata-se de um direito de múltiplas faces: social, econômica e cultural. Direito social porque, no contexto da comunidade, promove o pleno desenvolvimento da personalidade humana. Direito econômico, pois favorece a auto-suficiência econômica por meio do emprego ou do trabalho autônomo. E direito cultural, já que a comunidade internacional orientou a educação no sentido de construir uma cultura universal de direitos humanos. Em suma, a educação é o pré-requisito para o indivíduo atuar plenamente como ser humano na sociedade moderna (CLAUDE, 2005, p. 25).

Nesse contexto, o processo de fracasso escolar do jovem em conflito com a lei, já demonstrado por algumas pesquisas na área (BAZON *et al*, 2013; SOUZA E VENÂNCIO, 2011), está estreitamente relacionada com a precarização da educação pública e, não obstante, incidem na formulação de políticas públicas, bem como no cumprimento destas (MUNIZ, 2019, p.11). Sendo assim, para assegurar a possibilidade dos indivíduos em privação ou não de liberdade em aprender e de serem incluídos na esfera social e educacional, leis e instituições foram estabelecidas e estruturadas a fim de garantir o cumprimento constitucional e superação da visão reducionista sobre a educação.

Dessa maneira, vale ressaltar a construção dessas instituições e leis ao longo do tempo. Sendo assim, a primeira lei voltada à primeira infância e juventude sancionada no Brasil se deu em 1927 e ficou conhecida como Código de Menores. Esse código, por sua vez, estabeleceu a primeira assistência legislativa aos menores de 18 anos uma vez que anterior a essa data, o Estado não intervia no âmbito social e, esses indivíduos, caso estivessem em condições de “abandono” ou “menor delinquente”, quem os abrigava eram instituições de forte vínculo caritativos, ou seja, em grande maioria, as igrejas ou prisões, como a de adultos.

Vale ressaltar que, mesmo sendo o primeiro código a abordar mecanismo de proteção das crianças e adolescentes, o Código de Menores (BRASIL, 1927; 1979) relacionava o jovem em conflito com a lei como “menor delinquente” ou “menor abandonado” e essa terminologia desvela o caráter da lei, ou seja, sua proposta tinha como primazia a “higienização social” por meio da exclusão ou disciplinamento desses jovens (MUNIZ, 2019, p.15), retirando-os da rua. Além dessa perspectiva, deve-se

ater ao período histórico em que esse código é produzido, isso é, no final dos anos 1920 e início dos anos 30, com as promessas desenvolvimentistas de Getúlio Vargas, a relação mão-de-obra e progresso estavam inteiramente relacionados, desse modo, a criança e o jovem foram inseridos nesse processo de diretriz governista e, caso esses não estabelecessem contato com o trabalho, tornavam-se, assim, por repressão, jovens em conflitos com a lei, uma vez que não estabeleciam relações laborais.

Nessa perspectiva, mesmo quando o Código de Menores fora revogado com o estabelecimento do ECA em 1990, a ideia menorista revelada pelo código permanece, em grande escala, na identidade e construção da sociedade brasileiro, o que desfavorece o estabelecimento e concretude das visões apontadas pelo ECA, além de causar grandes prejuízos aos indivíduos assim categorizados.

Portanto, essa recuperação histórica da mentalidade menorista e reducionista sobre os adolescentes em conflito com a lei, colabora para o entendimento das diversas camadas de fracassos cuja relação educação e violência se estabelecem, isso é, quando há negligência da primeira, a segunda tende a se estabelecer em todos os níveis da vida de um adolescente.

2.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E ALFABETIZAÇÃO

2.3.1 HISTÓRICO DA EJA NO BRASIL

O processo político-social da alfabetização populacional no Brasil, tem seu percurso histórico iniciado no contexto da colonização, isso é, com uma proposta catequizadora, os Jesuítas introduziram, mesmo de forma enviesada, em 1549, através de regras e mandamentos religiosos, a alfabetização na língua portuguesa das populações originárias que viviam na colônia portuguesa.

Entretanto, as escolas como espaço de formação escolarizada só apareceram mais tarde e, junto delas, surge a construção do ideário social de educação de classe, ou seja, os Jesuítas organizaram as escolas a fim de atender aos filhos dos colonizadores e filhos indígenas - esses últimos com finalidade religiosa:

Foi ela, a educação dada pelos jesuítas, transformada em educação de classe, com as características das que tão bem distinguiram a aristocracia rural brasileira que atravessou todo o período colonial e imperial e atingiu o período republicano, sem ter sofrido, em suas bases, qualquer modificação estrutural, mesmo quando a demora social de educação começou a aumentar, atingindo as camadas mais baixas da população e obrigando a sociedade a ampliar sua oferta escolar (MOURA, 2003, p. 26).

Nesse contexto, fica claro a problematização que, até os dias atuais, a alfabetização sofre, pois a construção da educação como prioridade à uma classe específica, nesse caso aos filhos da aristocracia rural brasileira, faz a desigualdade de acesso à educação formal ser gritante em todo território.

Após o período colonial, a chegada da família real portuguesa, no século XIX, traz uma nova perspectiva sobre a educação dos adultos, principalmente, sob responsabilidade do Império, a escolarização toma uma roupagem cada vez mais elitista e restrita aos grupos dominantes. Desse modo, a alfabetização e a escolarização como um todo muda seu interesse final, num primeiro momento como finalidade catequista de dominação e depois, no império, a acentuação da monopolização do acesso à educação às classes dominantes.

Nessa perspectiva ainda, é na Constituição de 1824 que fica registrada a garantia da instrução primária à educação a todos os cidadãos, algo que não se constituiu de fato, uma vez que a cidadania se restringia a uma pequena parcela social. Nesse caso, por exemplo, ficaram de fora as camadas econômicas e socialmente inferiores (homens e mulheres pobres livres, negros e negras escravizados, livres e libertos). Nesse sentido, fica evidente, historicamente, a consolidação da educação como um direito humano, entretanto, o condicionante social de determinação à quem era considerado cidadão restringia a acessibilidade plena.

A titularidade da cidadania, definida constitucionalmente, era restrita aos livres e aos libertos e valia tanto para a educação das crianças quanto para jovens e adultos. Para escravos e indígenas, além do trabalho pesado, bastava a doutrina aprendida na oralidade e a obediência pela violência física ou simbólica (PASSOS, 2012, p. 2).

Vale ressaltar ainda o Regimento das Escolas e de Instrução Primária de 1885. Esse, por sua vez, prescreveu a designação para o funcionamento de escolas

destinadas aos jovens maiores de quinze anos. Em contrapartida, as linhas do regimento estabeleciam uma perspectiva paternalista do ensino, isso é, diante do trabalho voluntariado dos professores, as elites aristocráticas "contribuem" para a "evolução" educacional do povo. Nesse sentido, a perspectiva da educação como caridade não contemplava o propósito de validação e construção consolidada da escolarização (SOARES; GALVÃO, 2005).

É notório que a Educação de Jovens e Adultos não se limita ao espaço formal, uma vez que além da limitação da educação escolarizada à diferentes espaços de sociabilização pelas quais os agentes sociais transmitem conhecimento e constroem a educação. Porém, é com a Lei Saraiva, de 1881, que a escolarização se tornou um divisor social e de acesso à plena cidadania, isso é, a outorga da lei previa o veto do voto às pessoas analfabetas. Sendo assim, muda-se, mais uma vez, a perspectiva da educação do país.

Nesse viés, assim como os interesses político-econômicos intervieram na acessibilidade à educação nos tempos anteriores a esse, mais uma vez esses interesses consolidam uma nova ideia. Isso é, com o intuito de se manterem no pódio do comando político, os aristocratas vão consolidar a alfabetização para fim de aumentar seu curral eleitoral uma vez que são esses mesmos que dariam a educação aos seus subordinados. Portanto, é em 1925, por meio da Lei Rocha Vaz, que se dá início ao ensino noturno para jovens e adultos com o fito de satisfazer os interesses da elite de aumentar o grupo eleitoral.

É, nesse sentido, a partir de 1930, que os ideais positivistas que insuflaram a recém república consolidam o combate ao analfabetismo, uma vez que essa problemática social estava relacionada aos países "atrasados". Porém, com a ascensão de Getúlio Vargas, o foco da educação era direcionado às crianças e jovens, ou seja, às faixas etárias que, através da educação, poderia se estabelecer os ideais da então implantada Ditadura Civil, deixando, portanto, a educação de adultos para mais tarde.

Nessa perspectiva, é com a Constituição Federal de 1934 que fica estabelecido, no Brasil, a criação do Plano Nacional de Educação, o PNE, cuja obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário para todos indivíduos é garantida e

parte do plano de desenvolvimento social. Sendo assim, inicia-se a formalização do acesso à educação formal de pessoas que não tiveram oportunidade de ter acesso ao letramento na idade correta.

Seguindo a cronologia histórica, é, portanto, no período pós-Segunda Guerra Mundial e fim do Estado Novo, por intermédio da Lei Orgânica do Ensino Primário, fica marcada as campanhas nacionais de alfabetização da população analfabeta, cuja pretensão era alcançar o povo que vivia no campo. É, nesse contexto, que surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), cuja finalidade era o atendimento específico da faixa etária compreendida pelos adultos. Mesmo com essa atenção formalizada e como política de estado, o ensino permanecia com as características assistencialistas como nos anos iniciais da república e, além disso, tinha uma metodologia homogênea demais para alcançar os diferentes entes do território nacional.

Nesse sentido, é em 1950 que as ideias de alfabetização por intermédio do uso da realidade do educando, propostas por Paulo Freire, tornam-se públicas e confrontam as metodologias então estabelecidas. Isso é, a fim de atentar-se à realidade e condições que o indivíduo, em maioria os menos favorecidos socialmente, Freire propõe a aprendizagem da leitura e escrita a partir do conhecimento e expressões culturais que o indivíduo está inserido. Ademais, além da literatura, propôs que a partir dela, despertasse a conscientização e interpretação do ser no seu próprio espaço-tempo, fazendo que esse ser reflita, portanto, sobre suas condições e problemas que permeiam sua realidade.

É, portanto, nos primeiros anos da década de 1960 que Paulo Freire é indicado pelo Ministério da Educação a ser o idealizador do Plano Nacional de Alfabetização (PNA), cujo programa seria construído a partir das propostas pedagógicas de Freire e vincularia às problemáticas socioeconômicas do país por intermédio da educação.

Entretanto, a construção de uma prática pedagógica de emancipação, por intermédio do diálogo e, principalmente, distante da transmissão mecânica de conteúdo, proposta por Paulo Freire é, no fim, combatida após a consolidação do golpe civil-militar de 1964, cujos propósitos militares foi fundamentar a educação no potencial tecnicista e esvaziar a reflexão crítica dos indivíduos.

Nesse contexto ditatorial, baseado nos propósitos do militarismo, é criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja prática pedagógica era alfabetizar de modo funcional. Sendo assim, para cumprir com suas diretrizes, o ensino era fundamentado no tecnicismo e limitado à padronização em apostilas.

O trabalho pedagógico do MOBRAL, não tinha um caráter crítico e problematizador, sua orientação, supervisão e produção de materiais, era todo centralizado. Assim, este programa criou analfabetos funcionais, ou seja, pessoas que muitas vezes aprenderam somente a assinar o nome, e que não apresentam condições de participar de atividades de leitura e escrita no contexto social em que vivem (MOTA, 2009, p. 15).

Entretanto, o MOBRAL entra em crise após a verificação da sua baixa eficiência à continuidade da compreensão do que se aprendia e, principalmente, com a consolidação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) promulgada em 1971. Essa, por sua vez, implantou e regulamentou o Ensino Supletivo. Por outro lado, só com a redemocratização, em 1985, após estabelecido a Nova República, que o governo federal extingue o MOBRAL e cria a Fundação EDUCAR (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). “Esta fundação teve a responsabilidade de oferta pública, gratuita e de qualidade do ensino de 1º grau aos jovens e adultos” (BELEZA; NOGUEIRA, 2020, p.113).

Em contrapartida, a Fundação EDUCAR, que “tinha por função a supervisão e acompanhamento das instituições e secretarias que recebiam recursos para a execução de seus programas” (SOARES; GALVÃO, 2005, p. 271) é extinta, em 1990, pelo presidente Fernando Collor de Melo durante seu governo. Nesse contexto, antes de dar sequência à cronologia da consolidação do ensino de jovens e adultos, vale ressaltar a promulgação da Constituição Federal de 1988, fruto da redemocratização, uma vez que essa, nas suas linhas, respalda e chama a responsabilidade em “um prazo de 10 anos para que os governos concentrem esforços na erradicação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental” (SILVA, 2021, p.25). Pois, verifica-se, portanto, que tal responsabilidade, infelizmente, não foi concretizada.

Vale ressaltar, ainda, que os anos iniciais de 1990 contou com o Movimento de Alfabetização (MOVA), cujo “princípio da educação era o olhar diferenciado sobre os sujeitos da alfabetização, baseando-se em propostas que partissem do contexto sociocultural dos alunos, sendo eles participantes do processo de formação” (SILVA,

2021, p.25). Mostrando assim, a necessidade de acolhimento e consolidação da educação de jovens e adultos.

Em 1996, foi promulgada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no qual estabeleceu a EJA como “modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio” (BELEZA; NOGUEIRA, 2020, p. 113). Contudo, para blindagem dos direitos, além da Constituição Federal de 1988 e da LDB de 1996, vale a apresentação do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), cuja proposta estabelece a proteção integral da criança e garante a escolaridade desses. Além disso, foi em 2001 que se estabeleceu no Plano Nacional de Educação (PNE), a inclusão da educação de jovens e adultos. Sendo assim, o Plano “legalizou a determinação constitucional que define como um dos objetivos do PNE, a integração de ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo (art. 214, inciso I)” (BELEZA; NOGUEIRA, 2020, p.114).

Já em 2004, no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, cria-se o “Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com o objetivo de conciliar a educação profissional com o ensino médio ou fundamental” (SILVA, 2021, p 28).

Infere-se, portanto, que a construção histórica do Ensino de Jovens e Adolescentes foi baseada nos interesses político-sociais de cada época e, observa-se, diante da ineficiência da mobilização estatal à alfabetização, a idealização de preconceitos contra jovens e adultos iletrados no imaginário social. Sendo assim, além das blindagens dos direitos garantidos pelas leis e construção social do acesso à educação para pessoas que não puderam frequentar a escola na ideia correta, deve-se a compreensão do cenário em que os jovens e adultos estão inseridos, a fim de atender a demanda dentro do contexto escolar sem que esse seja vítima de mais uma violação de direitos.

2.3.2 O REJUVENESCIMENTO DA EJA

Como já colocado em outras seções, os participantes desta pesquisa são os adolescentes autores de atos infracionais que estão em cumprimento da medida

socioeducativa em meio aberto, assim, nesta seção será tratada a entrada destes jovens na EJA e como essa entrada vem aumentando nos últimos tempos.

O aumento dos jovens na EJA é algo que vem ocupando a atenção dos pesquisadores da área da educação nos últimos tempos. Segundo Brunel (2014) o número dos jovens nesta modalidade vem crescendo e isso vem mudando o cotidiano escolar e as relações que se consolidam entre os sujeitos que ocupam este espaço.

Brunel (2014) traz como esses jovens chegam nesta modalidade:

Os jovens, quando chegam nesta modalidade, em geral, estão desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três ou mais. Muito deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho... (BRUNEL, 2014, p. 11).

Como coloca a autora, os jovens chegam desmotivados e evadidos da escola regular, e podem encontrar uma escola despreparada para recebê-lo. O rejuvenescimento desta modalidade se dá no Brasil nos anos 90 em que esta modalidade de ensino não se dedica mais só ao público adulto e sim aos jovens também.

Este rejuvenescimento da EJA se dá, de acordo com Brunel (2014):

Fatores pedagógicos, políticos legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais a EJA e a cada ano mais precocemente. A falta constante de professores na escola pública, a carência evidenciada nas condições físicas de muitas de nossas escolas, bem como de material didático-pedagógico são alguns exemplos. Não podemos esquecer, também, os aspectos políticos e legais, que devem ser considerados neste contexto. Eles facilitam o ingresso dos alunos cada vez mais cedo nesta modalidade, pois, do ponto de vista legal, houve um rebaixamento na idade mínima permitida para o seu ingresso. Do ponto de vista político, existem procedimentos praticados no sistema de ensino que "estimulam" os alunos em defasagem idade/série a deixarem o ensino regular e a se encaminharem para a educação de jovens e adultos (BRUNEL, 2014, p. 26).

Pode-se observar com esse apontamento de Brunel (2014) que os fatores para esse rejuvenescimento são dados por diversas partes que estão ligadas à nossa sociedade. Uma delas é possível observar em falas de educadores quando dizem que um indivíduo é tido como aquele "aluno bagunceiro" que logo estará no tempo de "mandar" ele para EJA. Isto é uma fala corriqueira dos educandos, classificando os alunos nestas condições, como alunos que "dão trabalho". Assim nestas falas podemos ver a evasão ocasionada pela escola em relação ao indivíduo. Portanto, este

jovem chega na EJA com as marcas de um fracasso escolar ocasionado por várias questões que já tratamos na seção anterior.

Reforçando esta colocação, Silva (2021) destaca sobre este retorno a escola na modalidade EJA:

É importante destacar que ao retornar aos estudos, muitas vezes, o jovem encontra dificuldades em se reinserir novamente na escola. Principalmente quando esse aluno está cumprindo algum tipo de medida socioeducativa. A lógica do fracasso escolar em diversos casos se faz presente e esse retorno acaba sendo frustrante, pois muitos problemas anteriores, que não foram superados retornam de forma mais acentuada. (SILVA, 2021, p.35).

2.3.3 A ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Quando falamos de alfabetização no Brasil, isso nos remete ainda à presença de “não – alfabetização” em alguma parte da população, sendo essa marcada pelo fracasso escolar e as marcas das dificuldades escolares. Uma dessa população que encontra em “não-alfabetização” ou com dificuldades na mesma são os participantes desta pesquisa. Nesta seção iremos tratar do que é alfabetização e como se entende. Lembrando que colocamos alfabetização de modo geral, isto é, abrangendo escrita e leitura.

A nossa sociedade é considerada uma sociedade letrada, ou seja, onde a escrita e a leitura fazem parte das práticas sociais. A partir disso os jovens e adultos que não dominam estas práticas têm, muitas vezes, uma restrita participação nessa sociedade. Sendo assim, eles são excluídos, são tidos como “ignorantes” e as oportunidades em uma sociedade capitalista são extremamente raras. Com isso, trataremos a concepção de alfabetização colocada por Martins e Marsiglina (2015):

[...] compreende um processo de apropriação, pelos indivíduos, de uma forma específica de objetivação humana: a escrita. Essa objetivação é produto histórico do trabalho, da vida social e, como tal, assenta-se, necessariamente, na prática social (MARTINS E MARSIGLIA, 2015, p. 73).

A partir desta colocação das autoras percebemos que a alfabetização, como já colocado, é tratada como uma prática social e que isto é inteiramente usado nas vivências sociais, ou seja, é usado para fazer um currículo, para pegar um ônibus, para ler uma notícia, um recado e além disso interpretar o que for imposto para o educando. Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ela traz que:

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BNCC, p. 63, 2017)

Como colocado na BNCC, documento este que norteia os currículos escolares, a alfabetização dá autonomia para o educando, fazendo com que ele participe ativamente da vida social que é “mergulhada” na cultura letrada. Porém, muitos educandos que se apresentam na educação de jovens e adultos apresentam dificuldades em relação a alfabetização, sendo alguns deles analfabetos.

Segundo Freire (1980; 1994) alfabetização é o desenvolvimento de consciência crítica e um dos instrumentos primordiais para a emancipação do homem. É um processo que se faz por meio de uma prática social, intencional e planejada.

A partir de todos os autores que baseamos esta seção pode-se concluir que alfabetização é uma prática social que leva o ser humano a torna-se reflexivo, crítico e leva-o a ser um sujeito autônomo. Segundo Rojo (2009) a escola deve formar “um cidadão flexível, democrático e protagonista, que seja multicultural em sua cultura e poliglota em sua língua” (ROJO, 2009, p. 115) e assim para concretizar esta formação deve-se trabalhar a leitura e escrita em conjunto pois, como já colocado, ela faz com que o sujeito se torne crítico.

3. METODOLOGIA

A pesquisa aqui desenvolvida, faz parte de uma pesquisa maior intitulada “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro”, desenvolvida por pesquisadores (as) da Universidade Estadual Paulista “Júlio Mesquita Filho” (UNESP). A mesma foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa/IB Rio Claro, (CAAE: 31088720.9.0000.5465). O presente estudo foi de natureza qualitativa e teve como ferramentas de coleta de dados: entrevista semi-estruturada e pesquisa-ação.

A pesquisa qualitativa trabalha, segundo Minayo (2002), com um nível de realidade que não pode ser quantificado; isto é, trabalha com os significados, motivos, crenças, valores e atitudes.

Com isso, inicialmente foi feito uma entrevista com os participantes da pesquisa, sendo eles adolescentes autores de atos infracionais que são atendidos pelo CREAS (Centro de Referência Especializado de Assistência Social) e matriculados, em tese, em escolas públicas na modalidade EJA. Esta entrevista teve como objetivo um levantamento sobre gostos pessoais dos entrevistados e sobre suas trajetórias escolares. A entrevista foi desenvolvida tendo como base um questionário com perguntas abordando os objetivos da pesquisa maior e desse recorte. Assim, neste trabalho usamos para análise as questões que envolviam os gostos pessoais dos adolescentes, como os musicais, de livros, textos e entre outras que surgiram durante a entrevista; também foi utilizado as sugestões de temas propostos pelos participantes e que foram ou ainda serão trabalhados durante as atividades de pesquisa-ação.

Com estas informações colhidas foram propostas atividades de intervenção, buscando analisar o desenvolvimento de escrita e leitura dos participantes da pesquisa, na perspectiva da pesquisa-ação. Segundo Thiollent (2009):

[...] a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (THIOLLENT, 2009, p.16).

O desenvolvimento das atividades ocorreu no CREAS, realizadas de maneira individual com cada participante da pesquisa e teve a participação de 8 adolescentes que frequentam o local. A duração das atividades foi de aproximadamente 1 hora, quando os adolescentes iam até o CREAS, a cada 15 dias, assim não desenvolvíamos toda semana as atividades com o mesmo. Em média atendemos cada adolescente 5 vezes, tendo alguns com menos atendimentos devido a faltas (característica muito comum para esse grupo de jovens).

As atividades tiveram como foco a escrita e a leitura com o objetivo de explorar e identificar as dificuldades de aprendizagens que carregam estes jovens. Esta exploração buscou identificar os elementos constitutivos do processo de desenvolvimento pedagógico desses adolescentes, sendo a intervenção pautada nos interesses e necessidades desses jovens, conforme definidas na perspectiva histórico crítica (VIGOTSKI, 2001), levantadas no questionário inicial. Todas as atividades foram pensadas pela pesquisadora e demais integrantes do grupo de pesquisa e do projeto de extensão (que também realizavam e ainda continuam desenvolvendo atividades junto aos adolescentes) e as mesmas estavam interligadas, ou seja, uma levava a outra seguindo o que surgisse durante a realização das atividades. As atividades desenvolvidas foram analisadas, considerando-se os objetivos da pesquisa.

Inicialmente, as atividades seriam realizadas em grupo, entretanto, experienciávamos as restrições impostas pela pandemia do novo coronavírus e a exigência de distanciamento social para preservação de vidas. Desta forma, as atividades foram realizadas individualmente, mantendo a perspectiva do Círculo de Cultura sistematizado por Paulo Freire (1991), do qual sua conduta pedagógica é pautada nos princípios democráticos e emancipatórios, isso é, com a apresentação de situações problemas relacionados à realidade dos envolvidos, dá-se amplo debate a fim de levantar posicionamentos, criar novas reflexões e chegar num resultado satisfatório à abordagem.

O trabalho em equipe, o diálogo como criação de consensos entre iguais e diferentes e o círculo de cultura são criações de Paulo Freire, dos movimentos de cultura popular e de outros grupos semelhantes da década dos sessenta. Mas foi nessa época e associado a experiências de Cultura Popular que eles se difundiram e se tornaram uma nova e norma de trabalho coletivo (BRANDÃO, 2008, p. 77).

A análise dos dados seguiu a metodologia proposta por Bardin (2011) em que essa se caracteriza por um conjunto de técnicas de análise de comunicações fazendo uso de um processo sistematizado e tem por objetivo a descrição do conteúdo das mensagens (material coletado). Foi levantado pela pesquisadora as categorias de análise a partir da descrição feita do histórico de cada adolescente, coletado através do questionário (usado na entrevista), diário de campo da pesquisadora e as atividades realizadas.

4 OS PARTICIPANTES

Os dados trazidos aqui foram baseados no diário de campo da pesquisadora, no questionário aplicado e nas atividades realizadas nos encontros com os adolescentes. Todos os nomes são nomes fictícios, inventados pelos próprios adolescentes, quando aceitaram ao convite de integrar a pesquisa e assinatura do TCLE e TALE.

4.1 JORGE

*“Sempre fui sonhador, é isso que me mantém vivo
Quando pivete, meu sonho era ser jogador de futebol, vai vendo
Mas o sistema limita nossa vida de tal forma
Que tive que fazer minha escolha: Sonhar ou sobreviver”
(Racionais, A vida é um desafio)*

Jorge é um menino que se considera preto, tem 17 anos e se encontra matriculado na 3ª série do ensino médio em uma escola estadual. Ele gosta de estilos de música como funk, pagode e sertanejo. Sua mãe é técnica de enfermagem e seu pai operador de máquinas em uma empresa no município onde reside, ele tem uma irmã, porém relata muito pouco sobre ela em nossos encontros, apenas tendo as informações obtidas pela técnica do CREAS. Jorge iniciou nos atendimentos da medida socioeducativa no mês de abril deste ano (2021). Segundo os registros da técnica e do seu Plano Individual de Atendimento (PIA), a mãe relata nos atendimentos da técnica que ele tem muitas dificuldades com o Português. Ela relata que ele tem muita vergonha disso e não se pode tocar no assunto com ele, pois ele não aceita. No questionário, no entanto, Jorge relata que gosta de ler e escrever. É possível observar que Jorge até mesmo em nossos encontros não se abre muito sobre isso, não assumindo nenhuma dificuldade que poderia vir a ter. Os cursos que são oferecidos pela rede de atendimento ele não apresenta interesse.

Jorge é um menino muito quieto. Durante nossos atendimentos desenvolveu-se um vínculo com o adolescente para que ele conversasse e se abrisse durante os encontros. De início, no primeiro encontro com Jorge, o mesmo foi acompanhado de sua mãe. Jorge é um menino que gosta de ficar em família, com os amigos, escutar música, jogar futebol e ver filmes no seu tempo livre. Ele relata que já teve o sonho de

ser jogador de futebol e, por diversas vezes, relatou sobre esse sonho durante os nossos encontros. Jorge relata que não gosta das punições da escola e das atividades que tem que levar para a casa. As matérias que ele mais gosta são: Geografia, Artes e Educação Física.

Durante a pandemia suas aulas estavam remotas e ele nos conta que faz as atividades e assiste às aulas de maneira online, porém é bem difícil. Durante as atividades, quando propúnhamos algumas discussões e que ele falasse sobre ou escrevesse ele sempre escolhia escrever, algo que chamou muito a atenção, pois a maioria dos jovens optava por falar ao invés de escrever. A sua escrita é desenvolvida e podemos considerá-lo com toda certeza alfabetizado, porém é uma escrita com desenvolvimento curto das ideias, ou seja, tem uma escrita muito sucinta, não desenvolvendo as ideias de forma elaborada. Traz muito para a escrita sua oralidade, e por esse motivo encontramos gírias na escrita e, abreviaturas de palavras. No desenvolvimento da carta, pode-se perceber o desconhecimento desse gênero textual, além do pouco desenvolvimento na questão das ideias.

Jorge não se recusou a fazer algumas leituras nos nossos encontros, porém pode-se perceber certo receio em executá-las, demonstrando um pouco de vergonha e medo de julgamentos sobre a sua leitura. Fez uma leitura pausada, com um pouco de dificuldades em sua execução.

4.2 GABRIEL

“Apenas mais um apenas mais um

Daqui eu vejo tudo acontecer

Eu tô ligado de quem pra quem onde quando e porque

Sobrevivente periférico entre milhões

Apenas mais um igual a você”

(Detentos do Rap, “Apenas mais um”)

Gabriel tem 17 anos, se considera pardo. Ele gosta de praticar esportes, sendo um dos esportes preferidos a luta, o estilo musical favorito dele é o funk. Ele se encontra matriculado na 5ª série da Educação de Jovens e Adultos, ficou evadido da escola desde 2018 após reprovar o 6º ano por abandono. Relatou para a técnica do CREAS que abandonou por causa das dificuldades de aprendizagem. No questionário, ele relata que abandonou os estudos porque foi expulso da escola. O jovem vive com sua mãe, a qual trabalha como faxineira ganhando R\$350,00 por dia trabalhado. Gabriel relata a técnica que está trabalhando em um lava rápido. O adolescente com sua mãe vive em uma residência alugada por R\$600,00 mensais. O jovem também está em acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial Infância Juvenil- CAPSi.

No questionário e no nosso primeiro encontro, Gabriel relata o seu desejo de aprender a ler e escrever, pois ainda não é alfabetizado. Em nossas atividades se recusou a escrever e a ler sempre pontuando que não sabia. A pesquisadora era sua escriba em algumas atividades no início e, depois de alguns encontros e com um pouco de vínculo consolidado com o adolescente, conseguimos fazer com que ele começasse a realizar a escrita com o nosso auxílio.

No início o jovem se mostrava bem fechado para nossas conversas, sempre se recusando a realizar algumas das atividades, porém a pesquisadora explicava que estávamos ali para troca de conhecimentos e para desenvolvermos as atividades seria necessário que ele participasse; com isso, fomos criando vínculos e conseguindo desenvolver as atividades.

As atividades realizadas com Gabriel tiveram algumas adaptações para que pudéssemos ajudá-lo. Durante as atividades mostrou-se com a autoestima baixa por não saber ler e escrever. Ele não reconhece algumas letras e também só assina seu primeiro nome, pois é o único que consegue realizar a escrita. No desenvolvimento de suas ideias se mostra com um pouco de dificuldade para organizá-las. Quando realizamos uma atividade para que ele fizesse a interpretação do texto da música, ele apresentou certas dificuldades para realizar e assim se recusa em falar suas opiniões sobre a música.

O jovem nos relata que as atividades da escola são realizadas por sua namorada. Ele relata que conversa pelo whatsapp, sendo essa a rede social que mais usa, mas utiliza enviando mensagens por áudio.

O adolescente se ausentou em alguns atendimentos e, por isso, não conseguimos desenvolver um trabalho contínuo para o desenvolvimento da pesquisa e da sua alfabetização.

4.3 BOLADÃO

*“Eu queria ver o sol nascer;
Mas não do jeito que eu vejo;
Ver o orvalho das folhas caindo;
E o sol surgindo do lado leste;
Onde a natureza com tão pouca beleza promete;
Dias que muitos não se esquecem;
Mais um dia amanhece.”*

(Consciência Humana, “Entre A Adolescência E O Crime”)

Boladão tem 18 anos e se considera preto. O jovem está matriculado no 7º ano da EJA. Ele coloca que o que não gosta na escola são dos professores e nos conta através do questionário que a matéria que mais gosta na escola é a matemática e a que não se identifica é a Língua Portuguesa. Coloca também que não acha justo as regras que são impostas na escola, relatando que não gosta de ler e nem de escrever.

Boladão já teve que abandonar os estudos, mas não relata o porquê deste abandono. O jovem é usuário de drogas desde seus 13 anos, o mesmo foi encaminhado para acompanhamento no CAPSi. O jovem vive grandes conflitos familiares, relatando muitos deles para a técnica do CREAS. Um deles foi o episódio que sua mãe o expulsa de casa e assim para sobreviver ele encontra acolhimento na criminalidade, passando a traficar.

Boladão se mostra interessado no curso de informática que é oferecido pelo CREAS, relatando-nos o sonho de ser youtuber de jogos online. O adolescente nos relata dificuldades em entender as atividades escolares, o que causa um pouco de

desânimo. Em nosso primeiro encontro, Boladão se mostrou um pouco distraído e só falava quando precisava responder algo, ou seja, não mantinha um diálogo. O adolescente apresenta sempre falas de que não consegue realizar algo que é colocado para ele, como a interpretação da música, quando questionado o que ele havia entendido da música ele nos diz “*não sou bom com essas coisas*” (Boladão, 18 anos).

O adolescente se recusa a realizar leituras e escritas. Após algumas conversas de incentivo e estímulo, o mesmo aceita escrever na atividade, mudando assim sua opinião da pesquisadora ser sua escriba. Ele demonstra falta de autoestima em suas falas em relação ao seu desenvolvimento na aprendizagem, como também na leitura e escrita.

O jovem ao realizar as atividades demonstra desenvoltura na escrita, porém demonstra insegurança ao escrever, sempre fazendo perguntas se está certo ou não.

4.4 CORINTHIANO

*“Da casa pro trabalho, do trabalho para casa,
Assim todo dia rotina que desejada, mas vamos lá,
Vamos lá não pode desistir e não pode desanimar.”*

(SNJ, “Pensamentos”)

Corinthiano tem 18 anos e está matriculado na 1ª série da EJA. Ele relata no questionário que o que não gosta da escola é das matérias, conta para nós que repetiu por faltas e ficou 3 anos afastado da escola, pois apresenta a seguinte fala: “*não curtia nada lá*”. O jovem passou um tempo em privação de liberdade na Fundação Casa.

Corinthiano trabalha em uma empresa da cidade e seu sonho é conseguir um trabalho melhor para dar condições melhores à sua família. Relata não gostar muito da escola e nem de escrever e ler. O adolescente desenvolve suas ideias com muita clareza e concisão; expondo suas opiniões sobre os temas que apresentamos nas atividades.

No desenvolvimento de sua carta vemos que ele compreendeu o que foi pedido e houve uma interpretação da música a qual estávamos trabalhando. Porém na escrita da carta percebemos a falta de conhecimento do gênero textual carta.

As falas do jovem apresentam baixa autoestima sobre sua vida. Uma de suas falas foi *“eu sou burro” “eu falhei na minha vida”*.

4.5 BUIU

*“O mundo todo te cobra exige, te põe pressão
E se vencer é o que tem pra hoje disposição
Enfia o dedo na cara do espelho diz pro teu ego
Que o teu vencer não tem nada
A ver com o vencer desses prego
Que cada um tem uma história, um tempo, um fuso
E esse ponteiro não tá em nenhum relógio de pulso
Ó só o tanto de vida que ainda tem pra viver
Então agora o futuro te encara e fala e aê?”*

(Inquérito, “Eaê”)

Buiu tem 15 anos, se considera preto. Ele não gosta de nenhum esporte e também não pratica nenhum. Buiu esteve um período em privação de liberdade, ou seja, internado na Fundação Casa e saiu em 2020; porém julho de 2021 começou a frequentar o CREAS para cumprir uma nova medida, agora em liberdade assistida, portanto, em meio aberto. Buiu em nossos encontros e também no questionário deixa bem claro não gostar de estudar.

Ele nos relata que não tem preferência por nenhuma matéria, pois não gosta de estudar. Ele nos conta que teve que abandonar os estudos e que reprovou por causa de faltas e também por suspensões. O adolescente ficou aguardando ser matriculado na escola após sua saída da Fundação Casa. Buiu se encontra em Acolhimento Institucional para Crianças e Adolescentes, assim estando em responsabilidade dessa instituição no município, que deve garantir os seus direitos, porém a técnica nos relata que teve problemas com os assistentes sociais do serviço de acolhimento em levá-lo ao CREAS. Outro quesito que foi demorado em conseguir

foi a efetivação da sua matrícula, estando agora matriculado no 7º ano da EJA, ele estava afastado da escola desde 2019.

Buiu relata que na Fundação Casa ele fez a leitura do livro “Auto da Compadecida”, e conta que gostou da história, porém em seus discursos relata diversas vezes que não gosta de escrever e nem de ler. Buiu faltou em um dos nossos encontros. Ele se recusou no primeiro momento em fazer a leitura da música em uma de nossas atividades, dizendo que não sabe muito bem, que não gosta. Assim, conversando com ele e pontuando que estamos ali para trocarmos conhecimento um com o outro e não julgamos um ao outro ele, aceitou fazer a leitura de uma parte. Sua leitura é muito boa, porém carrega sobre ele as marcas do fracasso escolar sempre não tendo confiança em suas capacidades; uma das falas dele para nós é que ele é muito preguiçoso e “burro”

Quando propusemos a escrita da carta ele ficou apreensivo e reforçou novamente não gostar de escrever e de não saber como fazer. Mas, conversando com ele e colocando a importância de nos expressarmos por meio da escrita, ele aceita então realizar. Sua escrita foi bem sucinta, fazendo perceber-se que o desenvolvimento das ideias através da escrita é bem limitado e que falar sobre si é algo que se torna bem desafiador. Durante a escrita ele diz da seguinte maneira: *“Eu não sei mais o que escrever aqui”*. Sua escolha foi realizar uma carta para ele daqui 10 anos e pudemos perceber que o projeto de vida não está ligado aos estudos e que ele carrega sobre si um projeto de família que gostaria de ter; pois em sua carta ele relata que quer ter uma família boa e toda reunida. Buiu nos conta que gostaria de ser advogado para defender as pessoas que precisam, ele também se mostra interessado em saber sobre os cursos que o CREAS oferece.

Em um dos nossos encontros, Buiu nos relata que em seus tempos livres ele faz uso de maconha.

4.6 RY

*“Esta é a vida de muitos em São Mateus
(Lei da periferia ó quem diria?)*

*Esta é a vida de muitos em São Mateus
(Pequeno e pobre, humilde mais um bairro meu)”*

(Consciência Humana “Lei da Periferia”)

Ry tem 16 anos, se considera branco. Gosta do gênero musical funk e pagode e é um menino que se mostrou bastante retraído durante os nossos encontros, tendo suas respostas sempre curtas e diretas.

Ry está no 8º ano da EJA, e ficou afastado da escola durante a pandemia em 2020. Ele sonha em ser engenheiro civil. Nos diz que gosta de ler e escrever, gosta de ler livros, histórias e contos.

Suas escritas são bem sucintas, sendo difícil compreender o que ele escreveu devido a sua caligrafia. Ry é reincidente da Fundação Casa.

Ry faltou em alguns atendimentos, impossibilitando que desenvolvêssemos todas as atividades. Sua mãe trabalha como faxineira e recebe R\$90,00 ao dia trabalhado. Ele vai acompanhado pelo seu irmão nos atendimentos, pois os dois estão em cumprimento da medida socioeducativa.

4.7 RO

*“A lembrança do passado nos torna uma penitência;
É que quando lembramos das vítimas;
Das balas perdidas, do crack e da cocaína;
E da inocência das pessoas que moram na periferia;
Por ter um dia marcado e ter a noite perdida;”*

(Consciência Humana, “Lembranças”)

Ro tem 17 anos, se considera pardo. Ele gosta dos respectivos gêneros musicais: rap, funk, sertanejo e pagode. Quando perguntamos o que não gosta na escola, sua resposta foi: “das punições, do caminho até a escola e das tarefas e atividades para casa.”

Ele relata que nunca precisou abandonar os estudos. Ro está no 9º ano na Educação de Jovens e Adultos. Ele não relata o motivo de estar na EJA. O adolescente em nossos encontros sempre se mostrou interessado nas discussões

que apresentamos, expressava suas opiniões com bastante convicção e determinação da sua opinião. O jovem nos diz que não gosta de ler e nem de escrever.

Ro faltou em alguns atendimentos, com isso não conseguimos desenvolver todas as atividades com ele.

4.8 BRYAN

*“Diversão hoje em dia, nem pensar
Pois até lá nos bailes, eles vem nos humilhar
Fica lá na praça que era tudo tão normal
Agora virou moda a violência no local
Pessoas inocentes que não tem nada a ver
Estão perdendo hoje o seu direito de viver”
(Cidinho e Doca “Eu só quero é ser feliz)*

Bryan tem 17 anos, se considera branco e se encontra matriculado no 9º ano na Educação de Jovens e Adultos em uma escola localizada no município ao qual reside. O jovem nos relata que já reprovou 3 vezes este mesmo ano. Bryan está cumprindo a medida de liberdade assistida, portanto, em meio aberto e também faz acompanhamento no Centro de Atenção Psicossocial Infanto-Juvenil (CAPSi). O adolescente no momento trabalha como servente de pedreiro e, em um dos nossos encontros foi acompanhado pelo seu “patrão”. Bryan falta bastante nos atendimentos, às vezes apresenta justificativa e outras não.

Em seu PIA diz que o adolescente reprovou o 9º ano devido às faltas frequentes e ele alega a técnica um desinteresse pelo ambiente escolar. Em nossos encontros Bryan relata bastante da sua vida e das dificuldades que ele tem; relata seus conflitos com “as polícias” e entre outras vivências do seu dia-dia. Bryan deixa claro o desejo de conseguir um emprego melhor, em uma empresa e que ele possa dar uma condição de vida melhor à sua mãe.

Em decorrência da pandemia as aulas escolares estão remotas, assim os educandos retiram as atividades na escola e depois as devolvem de acordo com um prazo estipulado; estas atividades contam como presença. Assim, Bryan em um dos nossos encontros nos relata que está sem tempo para realizar as atividades e que não consegue ir até a escola para entregá-las. Com isso, conversamos com a técnica do CREAS e pedimos para que ela falasse para ele trazer as atividades que iríamos ajudá-lo a enviar à escola, por email, e também concluir o que precisava. Partindo disso, no próximo encontro ele levou as atividades e digitalizamos todas para enviar por email à escola, as atividades já estavam todas realizadas, o questionamos sobre como foi desenvolver as atividades da escola e ele nos diz que não foi ele que as realizou e sim um amigo dele. Ele também relata que não quer repetir novamente esse ano e se ocorresse iria desistir. Bryan, não quer retornar aos estudos agora neste semestre que retornou às aulas. Vemos nas falas dele a marca de um fracasso escolar de autoculpabilização, porém ele relata que a escola é importante para a vida futura dele.

Bryan vive com sua genitora no presente momento; seu pai faleceu no início do ano de 2021 e o adolescente relata muita saudade de seu pai e diz sentir muita falta dele. A sua escrita é bem sucinta sem desenvolver muito as ideias e também apresenta uma escrita com gírias e falas que usamos na oralidade, ou seja, escreve como fala. Bryan se nega a fazer leituras em voz alta em nossos encontros, sempre dizendo que não sabe; com isso, mudamos a dinâmica e escutamos a música.

Bryan interpreta bem as ideias que são colocadas nas dinâmicas, sempre participando e colocando sua opinião sobre o assunto, fazendo colocações críticas sobre os temas trabalhados. Em nossos encontros Bryan sempre se mostrou interessado pelos assuntos tratados e mantinha ótimo diálogo com a equipe.

Bryan nos diz em resposta ao questionário que o que ele menos gosta na escola são os professores, não justificando a resposta. Ele diz também que abandonou os estudos e relata da seguinte maneira: *“Porque não queria mais estudar voltei porque tem que voltar”* (Bryan, 17 anos). Em outra resposta ao questionário ele diz que não gosta de ler, mas escrever sim. Ele nos diz que nunca sonhou com nenhuma profissão.

Não conseguimos realizar a carta com o adolescente, pois no dia que programado ele faltou ao atendimento.

5. ANÁLISE DOS DADOS

Tabela 1: Atividades Desenvolvidas

ATIVIDADES DESENVOLVIDAS	
Atividade 1	Podcast sobre direitos humanos- “O que são Direitos Humanos”
Atividade 2	Letra da música “eu só quero é ser feliz”
Atividade 3	Reconhecendo palavras e desenvolvendo opiniões
Atividade 4	Gênero textual carta

Fonte: elaborada pela autora.

Tabela 2: Categorias de Análise

CATEGORIAS DE ANÁLISE	
EJA NA PANDEMIA	• Dificuldades nas atividades escolares • Evasão escolar
LEITURA	• Autoestima • Desenvolvimento da leitura
ESCRITA	• Oralidade • Desenvolvimento da escrita
PROFESSOR - ALUNO	
ABANDONO ESCOLAR	• Reprovação • Identidade Escolar • Fracasso escolar

Fonte: elaborada pela autora.

5.1 EJA NA PANDEMIA

5.1.1 Dificuldades nas atividades escolares e evasão escolar

A partir do Decreto nº 64.879, de 20/03/2020 ficou estabelecido no Estado de São Paulo um estado de calamidade devido a pandemia ocasionada pelo vírus Covid-19; com isso, foi preciso estabelecer o distanciamento social determinando o fechamento das escolas e o estabelecimento do ensino remoto. No município onde a pesquisa se desenvolveu, ficou definido o ensino não presencial da seguinte maneira: as escolas faziam atividades educativas não presenciais, algumas dividiam por blocos de atividades e assim o aluno retirava na escola ou pegava no portal da Secretaria da Educação do município. As atividades impressas só começaram a ser desenvolvidas e entregues à população no mês de setembro de 2020. De março a setembro os estudantes não tiveram atividades e nem contato direto com as escolas.

Quase todos os adolescentes participantes da pesquisa, durante o ano de 2020 estavam evadidos da escola, retornando apenas no ano de 2021. Estando em cumprimento de medida socioeducativa, a matrícula na escola é um dos requisitos fundamentais e parte da garantia ao direito à educação.

Durante as nossas atividades, nas conversas que realizávamos, os adolescentes declaravam dificuldades com essas atividades relatando:

Pesquisadora: Que dificuldade está tendo?

Adolescente: Não consigo fazer o que eles pedem, muita coisa para entender (Boladão, 18 anos).

Pode-se notar na fala do jovem a dificuldade de compreensão das atividades educativas não presenciais e como elas eram densas para eles, pontuando que o meio que foi colocado para atingir os adolescentes durante a pandemia não obteve muita eficácia. Estas dificuldades levavam o adolescente a evadir da escola, como relata Bryan:

Pesquisadora: Como vai as atividades da escola?

Adolescente: Eu não consigo fazer aquelas atividades pedi para um parça meu fazer e preciso ir lá entregar na escola senão vou repetir de novo o 9º ano.

Pesquisadora: Você já levou as outras atividades?

Adolescente: Levei algumas só.

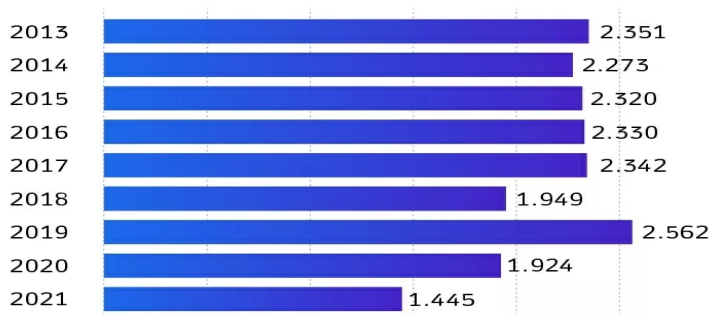
Após esse nosso encontro a pesquisadora conversou com a técnica do CREAS sobre a atividade que o adolescente Bryan relata não conseguir enviar. Informamos a técnica que as escolas municipais estavam fechadas e assim ele teria que enviar por e-mail. Com isso, perguntamos ao jovem se ele teria um email para enviar as atividades e o mesmo relata que não e ainda completou que não possui nenhum aparelho para conseguir enviar. Assim, a pesquisadora, no contexto da pesquisa-ação, pede que ele traga as atividades no próximo encontro, se propondo a ajudá-lo a enviar essas atividades à escola. Após esse episódio, a técnica recebeu um comunicado para que ligasse para a vice-diretora da escola a qual o jovem frequenta e nesta ligação a vice-diretora relata que o adolescente já estava novamente reprovado no 9º ano.

Segundo notícias, como por exemplo o que consta na UOL, no jornal Folha de São Paulo e Folha de Londrina, trazem que o índice de matrículas e permanências na Educação de Jovens e Adultos durante a pandemia despencou. Em uma notícia publicada pela Folha de São Paulo no site da UOL, vê-se sobre as dificuldades que os alunos de EJA estão encontrando na pandemia para permanência na escola, algo que não é novo quando falamos da educação de jovens e adultos. A notícia traz que o histórico da educação de jovens e adultos e a falta de políticas públicas assertivas a esta educação faz com que o índice de abandono e evasão neste período de pandemia tenha subido significativamente.

Em uma publicação feita pela UOL sobre a aprovação automática de alunos na rede municipal de São Paulo, devido ao fechamento de salas de aulas que forneciam a educação de jovens e adultos, pode-se observar o impacto no gráfico referente ao índice de salas fechadas desde 2013 até o ano de 2021:

Turmas da EJA na rede municipal

Número de turmas entre 2013 e 2021*



Fonte: UOL

*Prefeitura não disponibilizou dados entre 2007 e 2012

Fonte: Prefeitura de São Paulo

Podemos observar neste gráfico que o número de turmas foi diminuindo a cada ano e que nos anos que vivemos a pandemia a queda foi ainda maior no que se refere ao índice de salas da educação de jovens e adultos. Neste gráfico consta apenas os dados do município de São Paulo capital, não sendo possível conhecer a realidade dos municípios do interior de São Paulo. Durante as atividades e conversas com os adolescentes um deles relata que:

Adolescente: Fechou a sala lá da onde eu estava!

Com isso, pode-se perceber que o fechamento das salas de aula foi uma realidade de grande parte dos municípios. E quando falamos em salas de EJA estamos lidando com educandos que estão, muitas vezes, em vulnerabilidade social e por algum motivo teve em algum período da vida o direito à educação violado, como é o caso de alguns adolescentes dessa pesquisa, e quando se tem os fechamentos de turmas da EJA o direito a educação novamente está violado.

Como já colocado acima durante a pandemia os adolescentes buscavam as atividades na escola para realizarem e um jovem participante da nossa pesquisa relata na primeira atividade, em que aplicamos um questionário buscando uma sondagem sobre temas que os adolescentes se identificavam para basearmos as demais atividades, uma das perguntas era:

Questionário: Você gosta de escrever?

Adolescente: Nada (não sei) (Gabriel, 17 anos)

Quando o jovem relata isso logo a pesquisadora intervém perguntando:

Pesquisadora: Como você realiza as atividades da escola?

Adolescente: Minha mina faz para mim. (Gabriel, 17 anos)

Observa-se que o adolescente está “sem” o amparo da escola no que diz respeito a suas dificuldades com a escrita, e o professor devido à distância e por Gabriel não possuir meio de comunicações para sanar suas dúvidas, quem faz as atividades demandadas pela escola é sua namorada, com isso pensa-se que não há uma efetivação de uma educação de qualidade e consequentemente tem-se um abandono no adquirir de conhecimentos e consequentemente, a evasão escolar, configurando-se como um problema individual do aluno.

Segundo Gadotti (2011) ter educação básica para jovens e adultos é:

Os jovens e adultos trabalhadores lutam para superar suas condições precárias de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte, emprego etc.) que estão na raiz do problema do analfabetismo. O desemprego, os baixos salários e as péssimas condições de vida comprometem o processo de alfabetização dos jovens e dos adultos. Falo de “jovens e adultos” me referindo à “educação de adultos”, porque, na minha experiência concreta, notei que aqueles que frequentam os programas de educação de adultos são majoritariamente os jovens trabalhadores (GADOTTI, p. 38, 2011).

Com esta colocação percebemos a importância de se manter a educação básica para todos e, no contexto da pandemia, mas não somente, como já vimos historicamente, que a educação de jovens e adultos é duramente afetada por não ser considerada prioridade em um país de extremas desigualdades sociais. Continuamos na lógica de valorização das elites, ainda que tenhamos avançado legalmente na garantia ao direito à educação para todos e como dever do estado. Essa omissão ficou ainda mais evidente durante a pandemia. Muitos jovens, como os abordados nessa pesquisa, não mais retornarão às escolas, tendo sua trajetória de vida marcada pelo fracasso escolar e violação de direitos básicos fundamentais.

5.2 LEITURA



Fonte: elaborado pela autora.

O gráfico elaborado acima foi baseado na primeira atividade, em que se aplicou um questionário aos participantes perguntando sobre a idade, ano em que estava na escola, se gostava de ler e de escrever; também foi perguntado sobre alguns assuntos vinculados aos direitos humanos, pois este questionário também foi utilizado para

outras pesquisas vinculadas ao projeto maior a qual esta pesquisa também está inserida. Com isso, os adolescentes aos serem questionados sobre a leitura responderam o que traz o gráfico. Com base nesses dados, passamos a problematizar o que isto significa.

5.2.1 Autoestima

Dificuldades de aprendizagem podem ser vistas como uma condição de vulnerabilidade social, pois em decorrência desse fator, as pessoas apresentam baixa auto-estima e sentimentos de inferioridade (RUTTER, p. 1987).

Na atividade 2, a partir do levantamento do questionário da conversa inicial com os adolescentes, trabalhou-se a música “Eu só quero é ser feliz”, de autoria de Cidinho e Doca. Essa música foi proposta devido os adolescentes terem apontado o gênero musical que a música se engloba como um dos favoritos deles, o funk. Com isso, foi levado a letra da música impressa e a partir dela propomos desenvolver uma discussão sobre o que a letra podia falar sobre a realidade de vida deles e de milhares de brasileiros. A música foi lida e trabalhada oralmente para que contemplasse todos os adolescentes. Cabe lembrar que muitos adolescentes se recusam a leitura, pelas dificuldades apresentadas. Para iniciar, a pesquisadora questionava: “você conhecem essa música?”; “já ouviram?”; e eles respondem que sim. A pesquisadora continua a conversa para que alcance o objetivo da atividade, que é escutar e observar a leitura dos adolescentes e a interpretação deles sobre a música, ou seja, que eles expressem suas opiniões sobre os assuntos que a música aborda.

Pesquisadora: Vamos fazer a leitura? Bryan, inicia para nós a leitura?

Adolescente: Não, de jeito nenhum, leitura em voz alta tô fora. (Bryan, 17 anos)

Pesquisadora: Por que Bryan?

Adolescente: Não sou bom com essas coisas não! (Bryan, 17 anos)

Adolescente: Não sei ler não, não vou fazer isso não (Buiú, 15 anos)

Pesquisadora: Vamos amigo, aqui não viemos para fazer julgamentos nenhum sobre sua leitura e sim trocarmos conhecimento! Você não vai ler tudo; vamos fazer uma dinâmica de cada um ler um pouco, pode ser?

Adolescente: A então senão vou ler tudo pode ser (Buiu, 15 anos)

Pesquisadora: Boladão, você quer ler ou só escutar a música?

Adolescente: Só escutar, não sou bom com essas coisas.

Podemos observar durante esta atividade, com cada um dos adolescentes através destas falas, que a leitura é algo que dá medo, que causa receio em realizá-la e isso afeta totalmente sua autoestima. Eles vêem a leitura como algo que os caracteriza como aqueles que sabem ou não sabem algo, a leitura não é vista por eles como uma “arma” de combate aos estereótipos e preconceitos que carregam sobre eles. O poder que a leitura dá para eles conseguirem seus direitos, parafraseando Freire, na qual o homem tem que ter papel ativo em sua e com sua realidade (FREIRE, 1967) é totalmente ignorado por eles.

As questões de autoestima perpassam o mundo dos jovens e quando se trata de adolescentes que são marginalizados pela sociedade e que carregam sobre si rótulos, a questão de autoestima perpassa toda sua vida desde questões corporais até educacionais, como tratamos aqui. Quando estamos falando de leitura é algo que causa mais desconforto ainda, pois já carregam o fracasso escolar na trajetória escolar, ou seja, tiveram o direito a educação negado e assim encaminhados para educação de jovens e adultos, se destacando a defasagem idade-série; com isso quando se pede para realizar uma leitura o jovem não vê sentido, pois isto é muito longe de sua realidade, além de causar exposição de suas dificuldades e consequentemente, desconforto.

Percebe-se que por tantos obstáculos na vida escolar dos adolescentes e por serem tidos como aqueles que não conseguem, eles carregam isso em suas falas, ou seja, assumem o fracasso escolar como algo individual, como fica evidente quando dizem que são “burros”, ou que “não dão para a escola”. Desta forma, sempre falando que não conseguem realizar atividades e nos mostrando baixa autoestima em relação ao seu intelecto.

5.2.2 Desenvolvimento da leitura

Em continuação a atividade 2 em que foi desenvolvida a música “Eu só quero é ser feliz” os adolescentes realizaram a leitura e assim se obteve os seguintes dados:

DADOS DA LEITURA	
JORGE	Durante a atividade e quando foi proposto que ele realizasse a leitura, de imediato ele diz que sim e assim o faz. No decorrer de sua leitura percebemos um pouco de timidez, pois apresenta uma voz trêmula e com desconfiança se está acertando ou não. É uma leitura que demonstra que Jorge já teve acesso maior a escolarização, não estando defasado idade-série e já estar se formando no 3º ano do ensino médio.
GABRIEL	A atividade em questão, para Gabriel, precisou de adaptações, pois o mesmo nos informa que não sabe ler e nem escrever, assim foi proposto que escutássemos a música e a partir daí realizássemos uma atividade em que a letra da mesma estivesse com algumas lacunas, ou seja, estaria faltando algumas palavras e junto dela teria um banco de palavras na qual essas seriam as faltantes da música. Durante a realização desta atividade não houve em nenhum momento a tentativa de uma leitura das palavras; confirmando assim o que ele já havia dito.
BRYAN	Como já colocado este adolescente se recusou em realizar a leitura e nas demais atividades também não aceitou a leitura. Ele se recusou porque diz não saber realizar leituras em voz alta e que não se sentia confortável.
RY	Na atividade que foi proposto a leitura de início ele ficou apreensivo, porém como estava acompanhado de outro adolescente participante desta pesquisa que é seu irmão ele aceitou realizar. Durante a realização, percebeu-se uma leitura pausada, que ocorre de maneira dificultosa e também com timidez/ medo em errar.

RO	O adolescente aceita realizar a leitura, ele o faz de maneira bem leve e participativa. Desde o início da atividade ele pareceu bem comunicativo e participativo, aceitando o que era proposto.
BOLADÃO	Se recusou a realizar a leitura.
BUIU	De início o adolescente também ficou receoso, se negando a realizar a leitura, porém foi realizada uma conversa com ele explicando melhor sobre a atividade e assim ele a realiza. O jovem apresentou uma leitura com autodesconfiança, sempre pautado no discurso de que ele não sabe realizar. Percebeu-se uma leitura com bastante dificuldade, pausando em algumas palavras e pedindo ajuda para realizar a leitura em alguns trechos.
CORINTHIANO	Recusou-se a realizar a leitura, dizendo que não era bom em fazer estas coisas.

Tomando como base a leitura dos adolescentes, podemos verificar que a maioria, exceto um adolescente que se encontra em processo de alfabetização, sabem realizá-la, entretanto, vale ressaltar que eles não possuem pleno desenvolvimento da leitura e nem da escrita.

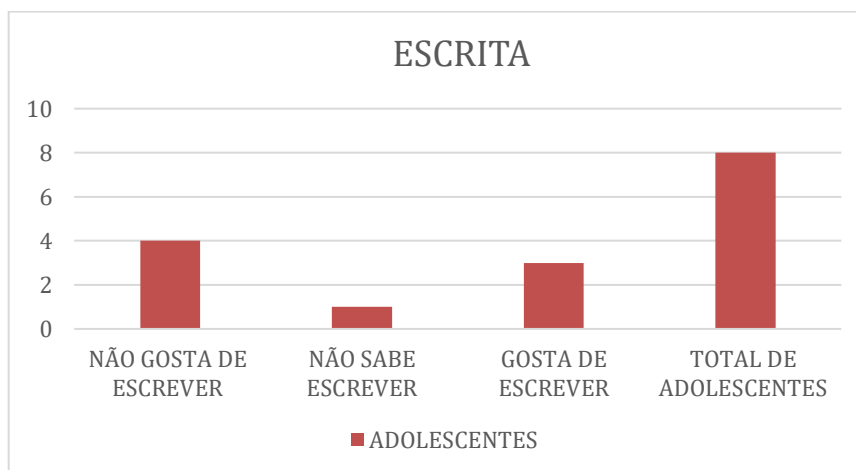
Sendo assim, o questionamento é: essa falta de apropriação da leitura e da escrita se dá por qual motivo? A culpa é dos adolescentes que vivenciam o fracasso escolar enraizado em sua trajetória de vida?

Fica evidente que não. Observamos todo um sistema educacional que não foi suficiente para angariar e efetivar o direito humano à educação básico, que é a leitura e a escrita como mecanismos de acesso ao mundo letrado, portanto, um sistema que não garante o acesso e conseqüentemente, não garante uma educação de qualidade.

Nesse contexto, podemos apontar vários motivos para a não efetivação do desenvolvimento da leitura, sendo um deles a evasão que tiveram do âmbito escolar; dessa maneira, um sistema educacional cuja alfabetização não se dá a partir das realidades e sim, por memorização, isso é, uma escola que ainda carrega métodos tradicionais acaba por proporcionar maior exclusão dos já então marginalizados da sociedade, além de, não garantir a aprendizagem e uma educação de qualidade que seja equânime.

Consideramos que nesse modelo, ao constataremos as dificuldades desses adolescentes, a maioria com idades entre 15 e 20 anos, que mesmo sob a vigência de leis como a Constituição federal, a LDB e o ECA, o sistema educacional continua a contribuir para a manutenção das desigualdades escolares e sociais.

5.3 Escrita



Fonte: elaborado pela autora.

No percurso de realização das atividades voltadas a escrita, pode-se perceber uma escrita marcada por dificuldades de ortográficas, desenvolvimento das ideias, coesão e coerência. Ainda, devido ao momento pandêmico e pelos adolescentes se ausentarem muito aos atendimentos no CREAS teve-se um pouco de dificuldade em coletar todos os dados que estavam previstos, porém com os poucos dados coletados já podemos constatar, analisar e chegarmos as colocações trazidas nesta pesquisa.

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, *no*

mundo e *com* o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, p. 108, 1967).

5.3.1 Oralidade

Durante nossos encontros, a oralidade foi o meio de comunicação mais usado, pois conversávamos sobre as discussões que apareciam e os adolescentes contavam relatos sobre suas vidas pessoais, entre outras coisas por eles mencionadas.

Com isso, nota-se que os adolescentes têm uma oralidade parecida entre si, marcada por gírias, abreviaturas de palavras e erros de pronuncia, entre tantas outras coisas. Isto se dá devido ao meio cultural onde vivem e constroem seus repertórios orais, ou seja, pela apropriação do conhecimento de senso comum, pouco influenciado pela escola, sendo que os adolescentes, quase todos, residem no mesmo bairro, tem a mesma comunidade, com isso podemos perceber que se torna quase um dialeto partilhado entre eles, que permite se entenderem nos contextos de vida. Por ser a maneira de fala deles, muitos deles apresentam essa oralidade na linguagem escrita, evidenciando como a escola não foi capaz de ajudar na superação e apropriação da língua portuguesa tida como corretamente elaborada. Muitos de nós, na linguagem oral reproduz problemas gramaticais, mas sabemos fazer a transposição para a linguagem escrita, adequando ao que se espera de uma língua portuguesa.

Esses jovens denunciam o fracasso da escola em possibilitar a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, mas seu sucesso em atribuir aos indivíduos as defasagens e a autoculpabilização. Dessa forma, a escola contribui para a manutenção e, por vezes a colocação desses jovens à margem da sociedade, pelos estereótipos produzidos contra aqueles que não se utilizam de uma linguagem correta, principalmente na escrita, haja vista que os parâmetros avaliativos, em geral, são pautados na linguagem escrita.

Como observamos no gráfico, a maioria dos adolescentes não gostam ou não sabem escrever, assim eles preferem usar da oralidade para se expressarem e isso foi bem nítido durante as propostas de atividades em que, quando era proposto que eles expressassem a opinião deles por escrito eles sempre perguntavam se podiam apenas falar. Foi possível perceber isso, visto as dificuldades que carregam na escrita,

as quais torna tudo mais dificultoso e a baixa autoestima, que já tratamos nesta pesquisa, bloqueia-os de realizar escritas para se expressarem.

5.3.2 Desenvolvimento da escrita

A análise realizada neste item teve como base o desenvolvimento da atividade 4 “Gênero textual carta” e do questionário. A atividade tinha por objetivo que eles escrevessem uma carta a um rapper ou funkeiro relatando sobre a música que havíamos trabalhado durante outra atividade, escrevendo o que a música tinha proporcionado de reflexão sobre a realidade de nossa sociedade. Outra proposta foi que eles escrevessem uma carta para si próprio, relatando como eles queriam estar daqui 10 anos; assim poderiam fazer a escolha de qual tema a carta poderia abordar. Nem todos os adolescentes efetuaram a escrita da carta, devido às muitas faltas nos atendimentos do CREAS, impossibilitando assim todo o desenvolvimento da pesquisa.

O adolescente Gabriel teve a proposta de escrita readaptada devido ainda não ser alfabetizado, porém era para ter desenvolvido da maneira que conseguisse ou que fossemos escribas dele; porém, não conseguimos realizar devido à ausência do jovem no dia planejado de desenvolver a carta e, após não conseguimos mais marcar outro dia para realiza-la. As atividades desenvolvidas com ele foram na atividade 3 em que levamos a letra da música para realizar a leitura e escutá-la. Desenvolvemos uma proposta de escrita em que se preparou uma atividade onde havia um “banco de palavras” formado por palavras retiradas da música e assim levamos a música impressa com lacunas onde foram retiradas essas palavras. Outra atividade realizada com ele, que envolvia leitura e escrita foi um caça-palavras, na seção “cartas” há maior especificação desta aplicação, que também foi formado por palavras contidas na música “Eu só quero é ser feliz”; após isso reescrevia as palavras embaixo.

Ainda, foi possível realizar mais uma atividade com ele, sendo a escrita do seu nome, desenvolvendo em uma folha sulfite a escrita do seu nome e sobrenome em letra grande e o reconhecimento de seu nome.

Com o adolescente Boladão também desenvolvemos a atividade da música de maneira similar à que foi feita com Gabriel; realizamos a atividade da letra da música faltando palavras e estas faltantes dentro do “banco de palavras”. Já com Bryan

conseguimos coletar dados de sua escrita na atividade 3 em que na discussão que desenvolvemos da música surgiu o termo “desigualdade social” e assim no final da discussão a pesquisadora pergunta ao adolescente o que é desigualdade social para ele, propondo que ele escrevesse sobre isto, e o adolescente aceita.

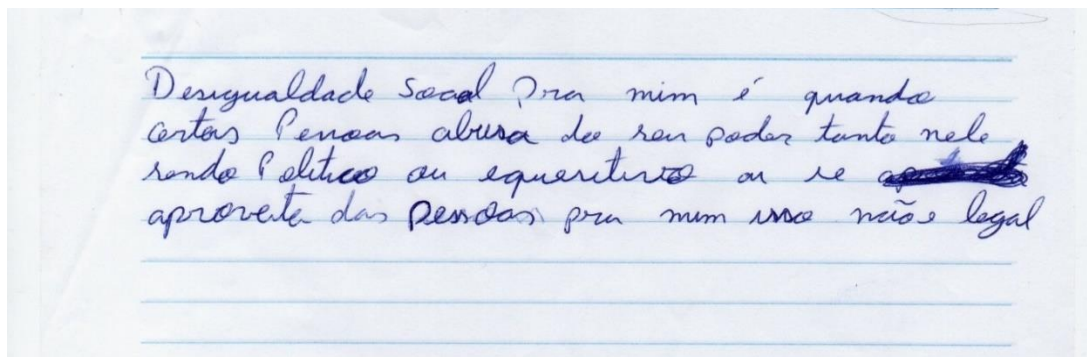
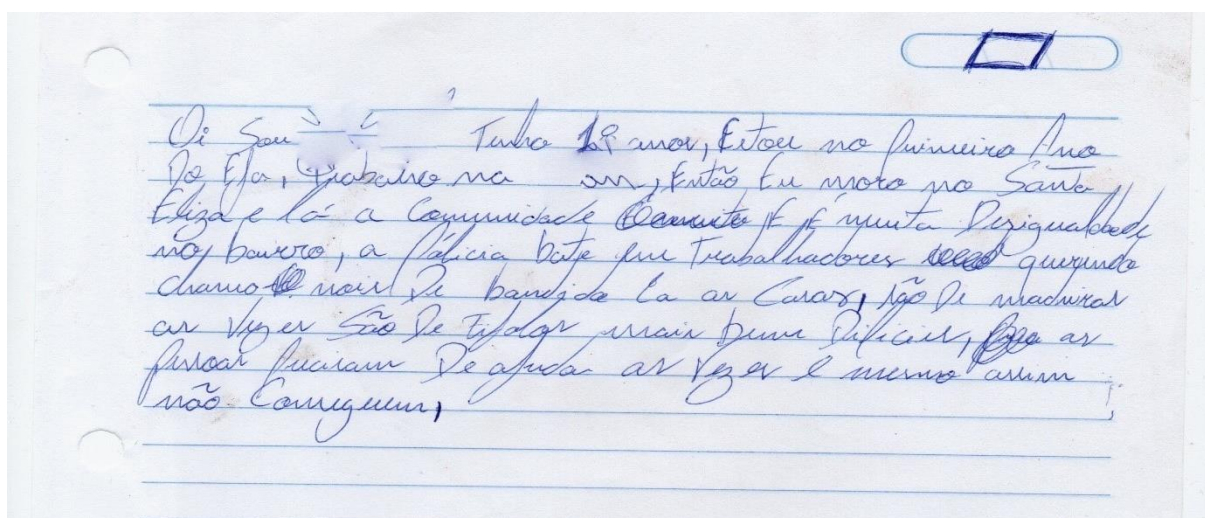


Figura 1: Escrita de Bryan sobre desigualdade social

5.3.2.1 Cartas

Corinthiano

Figura 2: carta do adolescente Corinthiano

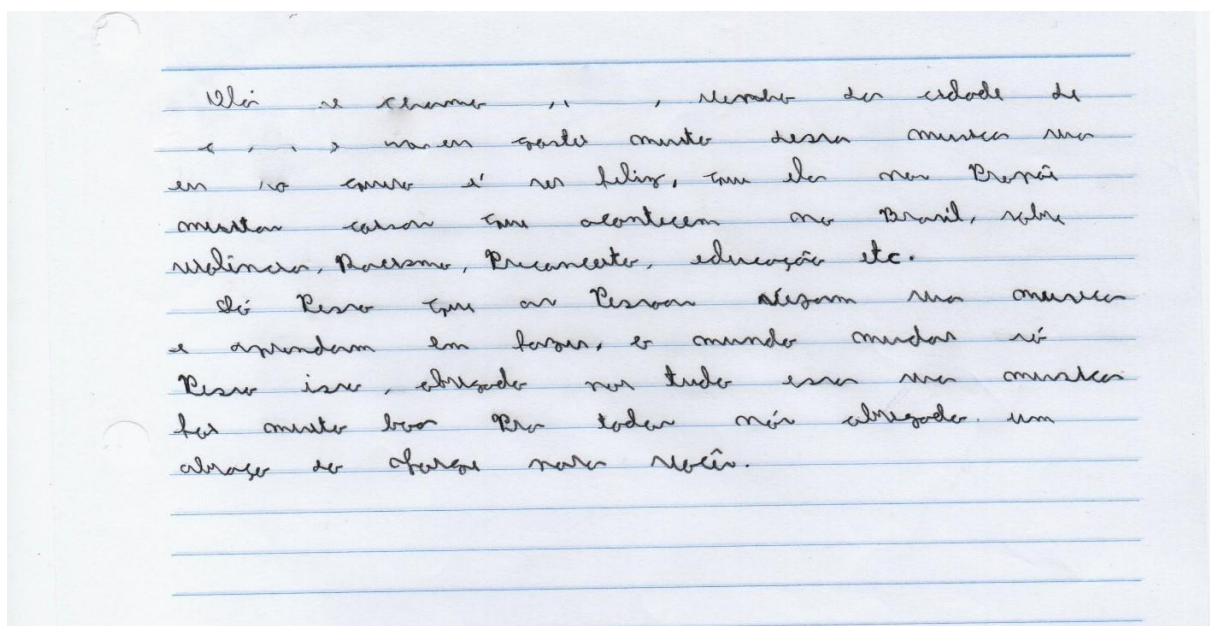


Podemos perceber que Corinthiano desenvolveu a carta de acordo com o que foi proposto nas discussões, em que a música retrata como é uma comunidade dos bairros periféricos, denunciando também a violência policial que ocorre contra a população dos bairros de periferia. Assim observa-se que Corinthiano trouxe isso na escrita de sua carta.

Corinthiano desenvolve sua escrita com um pouco de dificuldade na organização das ideias que quer colocar na carta e vemos que ele não finaliza sua escrita, parando seu raciocínio. Tivemos um pouco de dificuldades em entender a sua letra para que conseguíssemos apreender o que ele havia escrito. Vemos que é uma escrita que apresenta dificuldades com a norma padrão da língua portuguesa e com o gênero textual solicitado, não seguindo sua estrutura.

Jorge

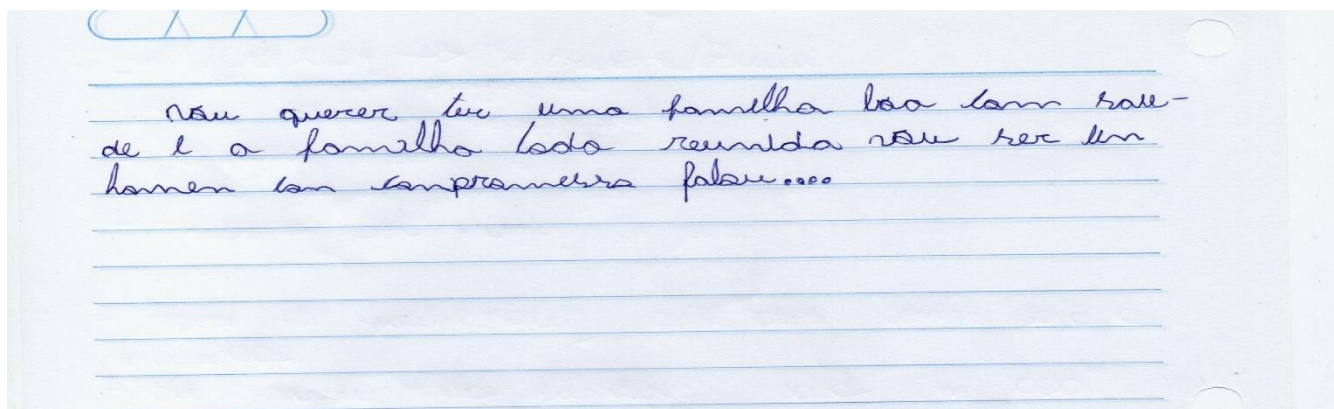
Figura 3: carta do adolescente Jorge



Na carta de Jorge temos também muitas dificuldades no entendimento de sua grafia. Porém conseguimos observar algumas dificuldades com a escrita de certas palavras. Outra questão é com o desenvolvimento das ideias, na maneira como escreve, reproduzindo a fala. Um ponto que podemos perceber é que Jorge utiliza de pontuações gráficas no percurso do texto, um exemplo disto é o uso das vírgulas. Ainda, algo que vamos nos deparar com todos os participantes da pesquisa é com o desenvolvimento curto das ideias. Nota-se medo em escrever o que se pensa.

Buiu

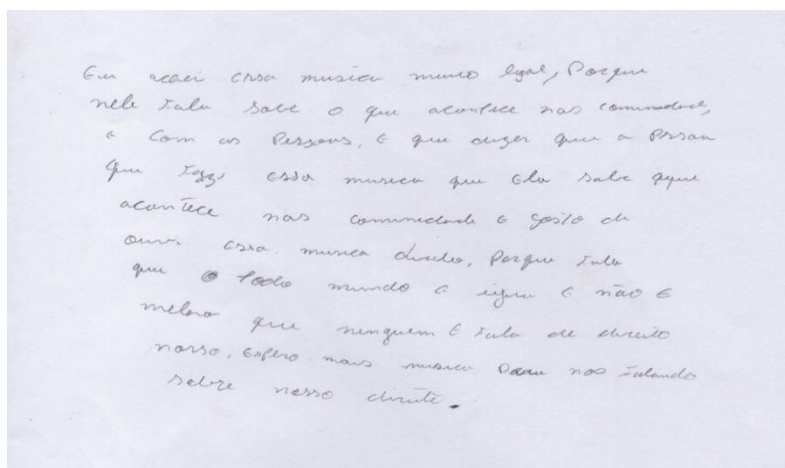
Figura 4: carta do adolescente Buiú



Quando propusermos a escrita da carta, como já colocado, tinham duas opções do que poderia ser o conteúdo da carta e o adolescente poderia optar por escrever uma carta para ele mesmo, para daqui à 10 anos. Assim, durante a escrita da carta, Buiú diz algumas coisas em relação a não saber fazer o que foi proposto. Outra fala do adolescente desenvolvendo a carta é *“Eu não sei mais o que escrever aqui”* (Buiú, 15 anos). Partindo desta fala e observando a carta que Buiú escreve podemos ver as dificuldades do adolescente em organizar e desenvolver as ideias no desenvolvimento da escrita; outra questão que podemos observar é a falta de um “projeto de vida”. Observando a sua escrita podemos perceber a grafia de algumas palavras com erros ortográficos como a palavra “família” (família). Percebemos em mais uma carta a oralidade presente na escrita.

Ry

Figura 5: carta do adolescente Ry



Percebe-se que há uma boa interpretação da letra da música por parte do adolescente, porém não há compreensão sobre a estrutura do gênero textual proposto. A escrita de Ry é um pouco confusa, dificultando a compreensão do que ele quer expor. Também encontramos um pouco de dificuldade em entender a sua grafia. Ry também desenvolve as ideias de maneira bem sucinta.

Bryan

Como explicado acima com o Bryan não foi possível realizar a carta, porém em uma de nossas atividades conseguimos coletar sua escrita através da explicação produzida por ele sobre o que é “Desigualdade Social”, figura 1. Assim, percebe-se no contexto da atividade aplicada e na conversa que levamos sobre as discussões que a música nos proporcionou, que Bryan tem uma excelente interpretação do que a música quer nos passar, e a expressão de suas ideias são bem desenvolvidas. Na escrita o jovem utiliza-se de abreviações em algumas palavras, sendo a maneira que muitas vezes nos expressamos oralmente. Em sua escrita conseguimos ter um entendimento do que ele quer nos passar e expressar suas opiniões, ou seja, ainda que tenha dificuldades em relação ao domínio da norma culta, ele consegue transmitir ou se comunicar pela forma escrita.

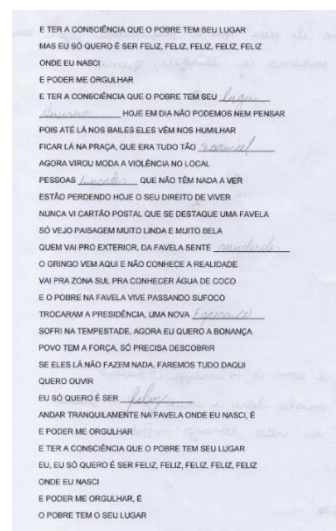
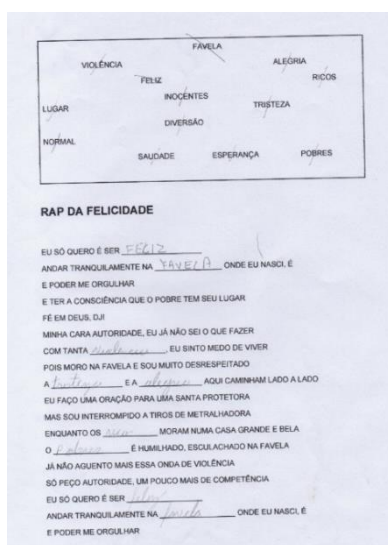
Boladão

Percebemos, no primeiro encontro, o adolescente um tanto quanto confuso em se expressar, desse modo, em conversa com a técnica ela relata que o adolescente comentou durante o atendimento da medida socioeducativa, daquele dia, que estava com alguns problemas familiares e tinha feito o uso de maconha.

Com isso, iniciamos a nossa conversa e logo de início o jovem se mostrou fechado em todo o desenvolvimento da atividade naquele dia. Propusemos que ele realizasse uma escrita e o jovem acabou negando, justificando-se com: “eu não sei, sou mó burro”.

No encontro seguinte levamos então a atividade do banco de dados, já explicado anteriormente, e no início a pesquisadora explica a atividade e o adolescente fica um pouco apreensiva e pede à pesquisadora ser a escriba dele,

assim a pesquisadora iniciou realizando a escrita e logo após o adolescente já pede para ele mesmo realizar. Durante a realização percebe-se que Boladão reconhece as palavras que estão faltando e só questiona sobre a escrita de algumas palavras. Dessa maneira, algumas falas dele ficaram bem marcadas e vale ser indicadas: “diversão é com s? ”, “minha letra é muito feia”, “eu não consigo”.



Figuras 6 e 7: Atividade do banco de dados desenvolvida com o adolescente Boladão.

Gabriel

A atividade do caça palavras teve como base a música “Eu só quero é ser feliz” que estávamos trabalhando durante todas as atividades.

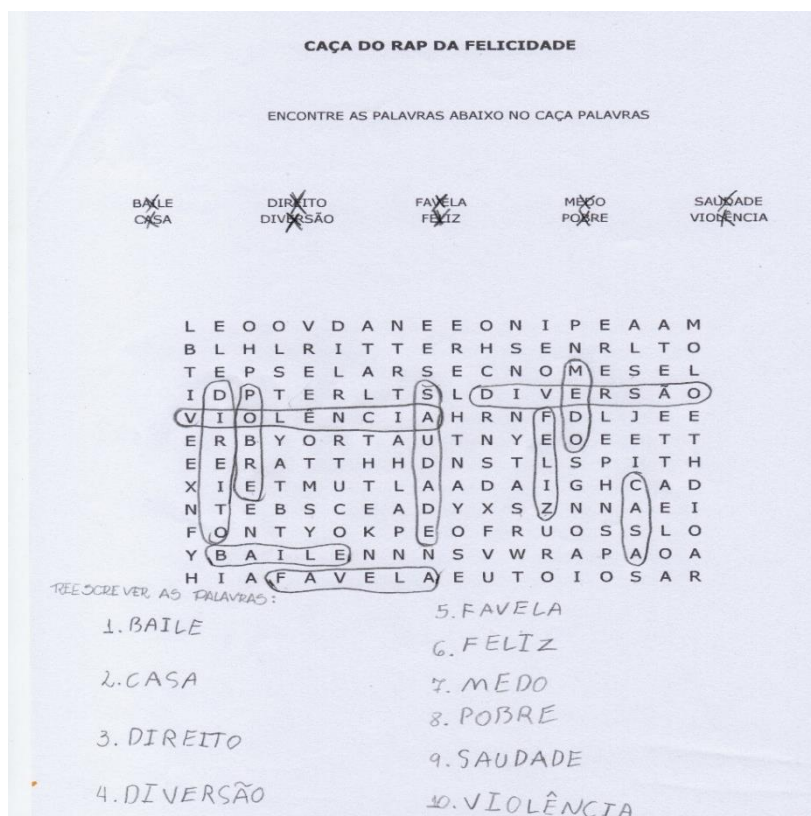


Figura 8: Atividade do caça palavras desenvolvida com o adolescente Gabriel

Quando observamos a trajetória escolar de Gabriel, na qual ela é marcada por uma defasagem na leitura e na escrita pontuando a não efetivação de sua alfabetização, esta trajetória também é marcada por abandonos, reprovações e a negação do direito a educação. Durante nossas atividades, tivemos que realizar algumas adaptações para que conseguíssemos desenvolver com o jovem a pesquisa. Assim nessas adaptações trabalhávamos sendo nós, muita das vezes, o escriba na realização das atividades; porém em uma das atividades realizamos com a ele a escrita de seu nome, foi visto a necessidade de trabalhar com a escrita de seu nome porque Gabriel só sabia realizar a escrita de seu primeiro nome não sabendo nem nos dizer o seu sobrenome. Durante a realização desta atividade notou-se dificuldades com algumas letras, ou seja, realizava trocas de alguns fonemas e da grafia das letras, relata sua dificuldade apontando duas letras que eram as vogais “A” e “O”. Percebe-se durante todas as realizações das atividades que envolvem a escrita que a realização de cópias das palavras ou frases ele realiza de forma tranquila e com

conhecimento, porém quando se pede que leia a palavra ou realiza a escrita de forma espontânea ele não realiza.

Podemos perceber na figura 8 e durante a realização da atividade do caça palavras que o adolescente fez a atividade com tranquilidade confirmando o que já havíamos percebido que a realização de cópias ele faz com certa autonomia. Isso nos faz pensar em uma educação totalmente tradicional em que a cópia é algo muito presente durante a aprendizagem da escrita e leitura no remetendo que a sua educação de anos iniciais foi pautada nisso. Porém, o adolescente não executa uma escrita de forma autônoma, ou seja, da sua maneira expressando ali suas opiniões. Durante a atividade que está na figura 8 ele apresenta dificuldades com duas palavras em específico que é “saúde” e “violência”.

5.4 Professor- aluno

A relação professor-aluno é algo estudado por diversos intelectuais, sendo um grande nome que discorre sobre essa relação Paulo Freire. Segundo Freire (1996) “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele”. Partindo dessa colocação, algo que chama a atenção da pesquisadora são dois adolescentes participantes da pesquisa responderem que o que eles menos gostam na escola são os professores. Isso nos leva pensar acerca da estrutura escolar que temos, em que algumas vezes, o educador pode se achar o detentor de todo conhecimento.

Quando mantemos uma relação de professor-aluno baseada no autoritarismo, em que o professor é o detentor do conhecimento e o aluno apenas o receptor de informações, entramos na lógica de opressor e oprimido. Nessa lógica, o aluno é colocado como aquele que não sabe e entra em mais uma relação de opressão. Pois, olhando as histórias de vida dos participantes podemos perceber que são jovens marginalizados pela sociedade e por terem cometido um ato infracional são ainda mais estereotipados pelo meio social, carregando consigo a marca do fracasso escolar.

Desse modo, segundo Freire, a prática educativa deve ser a união da “afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje”, sendo assim, a fim de promover a

superação das relações opressoras que são presentes no microespaço social chamado sala de aula, a afetividade e horizontalidade na relação professor-aluno deve ser estabelecida.

Segundo Coll e Miras (1996) o professor cria uma “profecia de autocumprimento”, isto é, cria um projeto de aluno ideal que é: um aluno que presta atenção nas aulas, que participa, que tem responsabilidade, interesse, constância e respeito as normas colocadas em relação aos colegas e com o professor. Segundo Patto (1990) a escola pública não é adequada para classes desfavorecidas socialmente, assim o professor tende a criar na mente e colocar em prática de sala de aula um aluno ideal. Dessa maneira,

as escolas esperam alunos, e o que recebem são sujeitos de múltiplas trajetórias e experiências de mundo, muitas delas oriundas de redes de relacionamentos produzidas nos novos espaços-tempos da internet, dos mercados de consumo, de grupos culturais juvenis ou intergeracionais, de grupos religiosos e de culturas criativas e periféricas. São muitos os jovens aprisionados no espaço e no tempo – presos em seus bairros periféricos e com enormes dificuldades para articularem projetos de vida. Sujeitos que, por diferentes razões, têm pouca experiência de circulação pela cidade e se beneficiam pouco ou quase nada das atividades e das redes culturais públicas ofertadas em espaços centrais e mercantilizados de nossas cidades (DAYRELL, J; CARRANO, P. 2014, p. 127).

Partindo dessa ideia em que o professor cria um aluno ideal, quando isso não ocorre, esse é tido como o “revoltado”, o que “não sabe” e com a criação disto a relação professor-aluno é afetada; os professores passam esta visão aos educandos em sala de aula, criando assim estudantes como os adolescentes desta pesquisa que não se identificam com os professores e com o âmbito escolar.

5.5 Abandono escolar

5.5.1 Reprovação

Quando perguntamos para os jovens durante nossos encontros sobre a trajetória escolar de cada um dos 8 participantes, 7 deles relataram a reprovação de alguma série da educação básica. Esta reprovação é uma das justificativas que os jovens usam para o seu abandono escolar.

Em uma das nossas atividades, em que estávamos tratando sobre o que a música nos falava acerca da nossa realidade, um dos adolescentes, o Bryan, se

sentindo bem contemplado começa a relatar um pouco de sua vida e o que é morar em um bairro periférico do município onde reside. Com isso ele começa a refletir com a música e a pesquisadora pergunta se a escola fica perto de seu bairro e ele relata que sim, e em sequência Bryan relata:

“Eu já reprovei 2 vezes o nono ano da EJA, não aguento mais, meus amigos já passou tudo estão tudo terminando e eu ainda aqui, sou muito burro” (Bryan, 17 anos).

A partir desta fala a pesquisadora interveio fazendo o jovem refletir se é ele o “problema” de sua reprovação, “se existem pessoas burras”, assim o adolescente para por alguns instantes e fica refletindo sobre o que a pesquisadora o fala. Ele continua a reflexão sobre a música.

Podemos perceber nesta fala a auto culpabilização do adolescente pela sua reprovação, sendo perceptível o discurso de uma reprovação meritocrática, ou seja, que culpa apenas o indivíduo pelo fato que ocorreu sem olhar os fatores internos e externos a escola para que isso ocorresse, principalmente se considerarmos os métodos avaliativos utilizados.

Outra questão que um dos adolescentes relata é a reprovação devido às faltas. Ele nos diz que:

Adolescente: Eu vivia tomando suspensões porque eu brigava muito, aí reprovei por faltas (Buiú, 15 anos).

Com isso, pode-se perceber que o adolescente não se sente pertencente a escola, e o jovem não se reconhece na escola.

5.5.2 Identidade escolar

Durante nossos encontros e diálogos com os adolescentes percebemos a falta de identidade com a escola, ou seja, não se sentem pertencentes ao ambiente escolar. Um dos adolescentes em nossas conversas relata:

Pesquisadora: Você está indo à escola?

Adolescente: Eu estava na fundação casa e estava esperando ser matriculado agora eu já fui. (Buiu, 15 anos)

Pesquisadora: E você gosta da escola?

Adolescente: Não gosto de estudar. (Buiu, 15 anos)

A partir da colocação do adolescente vemos que o ambiente escolar não o agrada, ou seja, não encontra identidade na escola. Isto é percebido mais vezes durante as atividades pois o mesmo adolescente foca várias vezes ser contra seu gosto em estar no ambiente escolar.

Temos uma escola marcada por regras, disciplinas, conteúdos que não contemplam o capital cultural e ainda um ensino baseado nas questões pedagógicas tradicionais. Com isso, vemos que não temos uma escola que “abraça” a todos os educandos. A instituição escola faz isso de forma seletiva, não cabendo aqueles que não se adaptam ao modelo hegemônico e meritocrático.

5.5.3 Fracasso escolar

Como já visto, os adolescentes participantes da pesquisa têm uma trajetória escolar marcada pelo mesmo tipo de fracasso escolar. Porém durante as atividades isto ficou ainda mais claro devido as falas de auto culpabilização deste fracasso. Moyses e Collares (1996) traz que a explicação do fracasso escolar:

recai sempre sobre o aluno e seus pais: Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque os pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos... (Moyses e Collares, 1996, p. 26)

Podemos ver essa explicação bem presente na fala dos adolescentes participantes da pesquisa, como coloca os jovens:

Adolescente: Eu sou mó burro! (Corinthiano, 18 anos)

Adolescente: Eu não consigo! (Boladão, 18 anos)

Adolescente: Não sei isso não, sou mó burro. (Buiu, 15 anos)

Adolescente: Sou muito preguiçoso. (Buiu, 15 anos)

Então, a partir destas falas podemos perceber que os jovens tem sobre si a culpabilização do fracasso escolar o que os levam a ter conflitos consigo sobre suas dificuldades de aprendizagens e de pertencimento à escola. Desse modo, a

pesquisadora ao se atentar às falas, ela intervém perguntando as seguintes questões: “Será que existe alguém burro?”, “Será que é sua culpa não saber isso?”, com o objetivo de levá-los a refletirem sobre as falas naturalizadas que eles reproduzem em relação às suas situações escolares.

A partir das colocações dos adolescentes, pode-se perceber que ainda predomina no sistema educacional a concepção tradicional do termo “fracasso escolar”; estas concepções vão desde centralizar a causa no indivíduo, nas carências nutricionais, culturais recaindo assim sobre o indivíduo e sua família (PATTO,1984). Dessa maneira, tal perspectiva estigmatiza educandos das camadas desfavorecidas da sociedade.

Para romper com estas percepções devemos centralizar no que Patto (1999) nos coloca e compreender o fracasso escolar como produção da própria escola, na relação produzida nesse contexto, trazemos escola aqui como sendo um conjunto, ou seja, todos aqueles que fazem parte da comunidade escolar e aquela responsável pela condução do processo educativo.

Desse modo, percebemos que ainda ocorre uma exclusão dos vulneráveis da sociedade no meio educacional, podendo acontecer discursos de exclusão dos mesmos. Isto, segundo Souza (2006) é um hiato entre a intenção e a realidade das políticas públicas, implantadas desde da década de 1990, que estão baseadas em um discurso de enfrentamento da exclusão em defesa de uma escola para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões levantadas nessa pesquisa buscaram analisar e compreender os desenvolvimentos pedagógicos, com foco na escrita e leitura de adolescentes autores de atos infracionais, os quais cumprem medidas socioeducativas em meio aberto, com o intuito de verificar não só seus desenvolvimentos, mas também suas relações individuais com o âmbito escolar. Dessa maneira, a fim de cumprir o objetivo traçado, buscou-se a composição de dados a serem analisados, sendo assim, através da metodologia da pesquisa-ação, pode-se estabelecer relações do fracasso escolar ligados às dificuldades de aprendizagem, em específico, escrita e leitura, desde a base fundamental, ou seja, a concretização dos entes analisados.

Nesse sentido, os dados também evidenciaram a negligência, por vezes a violação ao direito à educação durante a trajetória escolar dos participantes. Verificou-se que essa negligência não se deu apenas à permanência escolar, mas também à qualidade do ensino e as metodologias que distanciaram os adolescentes da sala de aula. Vale ressaltar também, que o contexto social particular de cada um contribuiu, com efeito, à evasão escolar, devido as relações sociais opressoras que são pautadas nos preconceitos e estigmatização.

Em decorrência do fracasso escolar apontado neste trabalho, vale ressaltar que houve muita resistência dos participantes na coleta de dados, pois esses externalizavam vergonha por não terem pleno domínio da escrita e leitura, ficando claro que o fracasso escolar impossibilita os indivíduos de se perceber fonte de expressão e autonomia. Fica, portanto, notória a necessidade de se refletir e construir metodologias pedagógicas que acolham estes jovens nos espaços escolares efetivando a garantia constitucional do direito à educação.

Ainda, no contexto das medidas socioeducativas, em que se impõe ao jovem a frequência à escola e ao CREAS, é notório e urgente que se construa uma forma de acolhimento às dificuldades escolares, com o objetivo precípua de garantir o direito à educação. A apropriação do conhecimento, de forma sistematizada, permite a esses jovens se reconhecerem no presente e se projetar no futuro. Estando ele sob responsabilidade do estado, esse deve produzir, com qualidade a socioeducação em sua dimensão plena, o que depende da garantia de apropriação da leitura e da escrita, de maneira pedagógica e politicamente centrada na realidade dos sujeitos.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas. 1983.

ARIÉS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. 1981.

ASSIS, Simone G. **Traçando caminhos em uma sociedade violenta: a vida de jovens infratores e de seus irmãos não infratores**. 2. ed., Rio de Janeiro: Fiocruz, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BELEZA, J. O.; NOGUEIRA, E. M. L. Contexto histórico da Educação de Jovens e Adultos. **Revista: Temas Livres em Ensino de Ciências e Humanidades**. V.4 n. 2, 2020. Disponível em: <https://www.periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/7958>

BRASIL. **Decreto nº 64.879, de 20 de março de 2020**. Reconhece o estado de calamidade pública, decorrente da pandemia do COVID-19, que atinge o Estado de São Paulo, e dá providências correlatas. Disponível em: <https://www.al.sp.gov.br/norma/193347>. Acesso em: 05/10/2021

BRASIL. LEI 12.594 DE 18 DE JANEIRO DE 2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE)**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm acesso em: 03/02/2021.

BRASIL. *LEI 8069 DE 13 DE JULHO DE 1990*. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm acesso em: 11/01/2021.

BRASIL. **Lei Nº 6.697, de 10 de outubro de 1979. Código de Menores**. Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm Acesso em: 03/07/2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. 3ª edição. Editora Mediação: Porto Alegre, 2014.

CARDOSO, Priscila Carla. **A construção de identidades de adolescentes autores de atos infracionais durante suas trajetórias escolares**. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2017.

CLAUDE, R. Direito à educação e educação para os direitos humanos. **Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 2, n.2, p. 37-63. 2005. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-64452005000100003. Acesso em: 01/09/2021.

COLL, C. & MIRAS, M. (1996). **A representação mútua professor/ aluno a suas repercussões sobre o ensino e a aprendizagem**. Em C. Coll, J. Palácios, & A. Marchesi (Orgs.) *Desenvolvimento Psicológico e Educação – Psicologia da Educação*. (pp. 265-280) Porto Alegre: Artes Médicas.

COLLARES, C. A. L. e MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo, SP: Cortez, 1996.

COLLARES, C.A.L. **Ajudando a desmistificar o Fracasso Escolar**. Série Ideias, n.6. São Paulo, 1992.

ERIKSON, E.H. **Infância e sociedade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

ESTEFAM, A; GONÇALVES, V. E. R. **Direito Penal Esquematizado: Parte Geral**. 1ª ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FONSECA, D.C. **Os profissionais da Estratégia de Saúde da Família (ESF) e a construção de sentidos sobre adolescência**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2008. 250 p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 60 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

GADOTTI, M., ROMÃO E. J., **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Roseli E.; SILVA, Carla R.; MALFITANO, Ana P. S. **Adolescência e Juventude de grupos populares urbanos no Brasil e as políticas públicas: apontamentos históricos.** Revista HISTEDBR online, Campinas, n.23, p. 114-130, 2006.

MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 14a. Edição. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre sua trajetória histórica.** Curitiba: Educarte, 2003.

MUNIZ, T.M. **Políticas públicas para permanência escolar de jovens em conflito com a lei.** 2019. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Estadual Paulista. Rio Claro- SP.

PASSOS, C. J. **As desigualdades na escolarização da população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** EJA EM DEBATE, Florianópolis, vol. 1, n. 1. nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/998> Acesso em: 24/08/2021.

Patto, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** (2ª ed.) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo, 1999.

Patto, M. H. S. **Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar.** São Paulo, SP: T.A. Queiroz, 1984.

ROJO, Roxane. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RUTTER, M. **Psychosocial resilience and protective mechanisms**. American Orthopsychiatric Association, 57(3), 316-331, 1987.

Silva, Tamyres Vituri. **Direitos humanos e educação de jovens e adultos**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro. Rio Claro, 2021

Souza, M. P. R. (2006) **Políticas Públicas e Educação: Desafios, Dilemas e Possibilidades**. Em ASBAHR, F.S. F.; VIEGAS, L. S.; ANGELUCCI, C. B. (orgs.) *Políticas Públicas em Educação e Psicologia Escolar*. (pp. 229-243) São Paulo, SP: Casa do Psicólogo.

SOUZA, Maria. **A Educação de Jovens e Adultos em tempos de pandemia no contexto brasileiro**. Pensar a Educação em pauta, 23 de outubro de 2020. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/a-educacao-de-jovens-e-adultos-em-tempos-de-pandemia-no-contexto-brasileiro/>. Acesso em: 05/10/2021.

SOUZA, V. L. T.; VENÂNCIO, M. M. R. Os sentidos atribuídos à medida socioeducativa de liberdade assistida por jovens em conflito com a lei e seus socioeducadores. **Psicologia da Educação**. São Paulo, n.32, p. 163-185, 2011. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752011000100010. Acesso em: 01/09/2021.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2009.

VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VOLPI, M. **A construção do ato infracional**. In:_____. **Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei**. São Paulo: Cortez, 2001. p.57

VOLPI, Mario. **O adolescente e o ato infracional**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

APÊNDICES

APÊNDICE A- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ADOLESCENTES MAIORES DE 18 ANOS.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (jovens maiores de 18 anos)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro”, desenvolvida sob a coordenação da profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, RG 21354277-8 e outros pesquisadores Departamento de Educação/IB – UNESP/Rio Claro.

O objetivo da pesquisa consiste em fazer um estudo com duração de 2 anos sobre a construção do projeto de vida de jovens e adolescentes no contexto das medidas socioeducativas da Educação de Jovens e Adultos (Fundamental II) e que frequentam o CREA.

Como você pode ser estudante da EJA e utiliza o CREAS, está sendo convidado a participar dessa pesquisa. Caso você aceite, o seguinte ocorrerá:

a) Realizaremos no CREAS ou na sua escola grupos de discussão (conversa com os adolescentes e jovens participantes da pesquisa, com dois encontros a cada semestre (a cada seis meses) no período de 2 anos e, se necessário, mais um encontro no final;

b) Quando for necessário serão realizadas entrevistas individuais para aprofundar determinados temas que se mostrarem relevantes durante os grupos de discussão;

c) Você será convidado a produzir materiais escritos, fotos/imagens ou outras mídias visuais como forma de expressar sentimentos em relação às situações vivenciadas em seu cotidiano. Essas imagens poderão ser utilizadas no grupo de discussão/conversa.

As atividades serão gravadas em áudio/vídeo e anotadas pelos pesquisadores. Aceitar a gravação é uma condição necessária para participar da pesquisa. Entretanto, durante as atividades, caso você ou outro colega solicite,

poderá ocorrer interrupção da gravação do procedimento em áudio, imagem ou ainda o próprio pesquisador pode providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor que coloquem os participantes em desconforto durante a coleta de dados.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. As atividades serão conduzidas buscando não causar constrangimentos, entretanto pode ocorrer de você ou outro colega se sentir desconfortável ou tímido durante a participação nos encontros ou entrevistas. Para minimizar esses riscos serão feitos esclarecimentos sobre todas as atividades desenvolvidas, bem como vocês serão orientados a deixar de se manifestar ou responder perguntas em qualquer momento ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou consequência. A participação é voluntária e todos os materiais registrados serão mantidos em sigilo. Você também poderá ter acesso a todo o material, sempre que desejar, bem como os seus responsáveis.

A qualquer momento, antes, durante ou após a participação, a equipe estará a disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. Você poderá se recusar a participar, ou retirar sua concordância, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação.

Os benefícios da pesquisa consistem na possibilidade de livre expressão e reflexão dos jovens sobre os temas que os rodeiam além dos resultados fornecerem informações que contribuirão para a elaboração de políticas e práticas educacionais com adolescentes e jovens na perspectiva de se pensar em projetos de vida.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se você entendeu a pesquisa, os objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Local/data: _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora

Ass. do participante da Pesquisa

Dados do adolescente/jovem participante da pesquisa

Nome _____
 Idade _____ Data de Nascimento: ____/____/_____
 Documento de Identidade: _____ Sexo: ____
 Endereço: _____
 Telefone: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título: “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro”.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Débora

Cristina Fonseca Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19) 3526-4245 e-mail: debora.fonseca@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678 Número doparecer: _____ (após aprovação)

APÊNDICE B- TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO AOS RESPONSÁVEIS DOS ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (para responsáveis por jovens menores de 18 anos)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

O(a) Sr(a) está sendo convidado(a) juntamente com seu filho ou jovem sobre sua responsabilidade para participar da pesquisa “ **Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro**”, que será desenvolvida sob a coordenação da profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, RG 21354277-8 outros pesquisadores Departamento de Educação/IB – UNESP/Rio Claro.

O objetivo da referida pesquisa consiste em fazer um estudo longitudinal (por um período de 2 anos) sobre a construção do projeto de vida de jovens e adolescentes no contexto das medidas socioeducativas e da Educação de Jovens e Adultos (Fundamental II).

Caso o(a) Sr(a) juntamente com seu filho ou jovem sobre sua responsabilidade

aceitem participar desta pesquisa o seguinte ocorrerá:

- a) Realizaremos no CREAS ou na escola (EJA) grupos de discussão com os adolescentes e jovens participantes da pesquisa, com dois encontros a cada semestre (a cada seis meses) no período de 2 anos e, se necessário, mais um encontro no final;
- b) Quando for necessário serão realizadas entrevistas individuais para aprofundar determinados temas que se mostrarem relevantes durante os grupos de discussão;
- c) Os adolescentes/jovens serão convidados a produzir fotos/imagens ou outras mídias visuais como forma de expressar sentimentos em relação às situações vivenciadas em seu cotidiano. Essas imagens serão utilizadas no grupo de discussão.

As atividades serão gravadas em áudio/vídeo e anotadas pelos pesquisadores. Aceitar a gravação é uma condição necessária para participar da pesquisa. Entretanto, durante as atividades, caso solicitado pelo participante, poderá ocorrer interrupção da gravação do procedimento em áudio ou imagem ou ainda, o próprio pesquisador pode providenciar tal interrupção, caso observe alterações de humor que coloquem os participantes em desconforto durante a coleta de dados.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. As atividades serão conduzidas buscando não causar constrangimentos, entretanto pode ocorrer dos participantes se sentirem desconfortáveis ou tímidos durante a participação nos encontros ou entrevistas. Para minimizar esses riscos serão feitos esclarecimentos prévios sobre todas as atividades desenvolvidas, bem como os participantes serão orientados a deixar de se manifestar ou responder perguntas em qualquer momento ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou consequência. A participação é voluntária e todos os materiais registrados serão mantidos em sigilo. Os participantes também poderão ter acesso a todo o material, sempre que desejarem, bem como os seus responsáveis.

A qualquer momento, antes, durante a participação, ou depois, a equipe estará disponível para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. O Sr (a) e o jovem poderão se recusar a participar, ou retirar o consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação e do jovem.

Os benefícios da pesquisa consistem na possibilidade de livre expressão e

reflexão dos jovens sobre ostemas que os rodeiam além dos resultados fornecerem informações que contribuirão para a elaboração de políticas e práticas educacionais com adolescentes e jovens na perspectiva de se pensar em projetos de vida.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar o Sr(a) e o jovem não terão nenhuma despesa, bem como, não terão qualquer tipo de remuneração. Se o(a) senhor(a) se sentir esclarecido sobre a pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido(a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o senhor(a) e a outra com o pesquisador.

Local/data: _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora

Ass. do responsável pelo participante
da Pesquisa

Dados do responsável pelo jovem participante da pesquisa

Nome: _____

Documento de Identidade: _____ Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/_____

Endereço: _____ Telefone: _____

Dados do adolescente/jovem participante da pesquisa

Nome _____

Idade _____

Dados sobre a pesquisa:

Título: “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro””.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Débora

Cristina Fonseca Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19) 3526-4245 e-mail: debora.fonseca@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19)

35269678 Número do parecer: __ (após aprovação)

APÊNDICE C – TERMO DE ACENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA OS ADOLESCENTES MENORES DE 18 ANOS.

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (jovens menores de 18 anos)

(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro”, desenvolvida sob a coordenação da profa. Dra. Débora Cristina Fonseca, RG 21354277-8 e outros pesquisadores Departamento de Educação/IB – UNESP/Rio Claro.

O objetivo da pesquisa consiste em fazer um estudo com duração de 2 anos sobre a construção do projeto de vida de jovens e adolescentes no contexto das medidas socioeducativas da Educação de Jovens e Adultos (Fundamental II) e que frequentam o CREA.

Como você pode ser estudante da EJA e utiliza o CREAS, está sendo convidado a participardessa pesquisa. Caso você aceite, o seguinte ocorrerá:

- a) Realizaremos no CREAS ou na sua escola grupos de discussão(conversa com os adolescentes e jovens participantes da pesquisa, com dois encontros a cada semestre (a cada seismeses) no período de 2 anos e, se necessário, mais um encontro no final;
- b) Quando for necessário serão realizadas entrevistas individuais para aprofundardeterminados temas que se mostrarem relevantes durante os grupos de discussão;
- c) Você será convidado a produzir materiais escritos, fotos/imagens ou outras mídias visuais como forma de expressar sentimentos em relação à situações vivenciadas em seu cotidiano. Essas imagens poderão ser utilizadas no grupo de discussão/conversa.

As atividades serão gravadas em áudio/vídeo e anotadas pelos pesquisadores. Aceitar a gravação é uma condição necessária para participar da pesquisa. Entretanto, durante as atividades, caso você ou outro colega solicite, poderá ocorrer interrupção da gravação do procedimento em áudio, imagem ou ainda o próprio pesquisador pode providenciar tal interrupção, caso observe

alterações de humor que coloquem os participantes em desconforto durante a coleta de dados.

Os riscos em participar desta pesquisa são mínimos. As atividades serão conduzidas buscando não causar constrangimentos, entretanto pode ocorrer de você ou outro colega se sentir desconfortável ou tímido durante a participação nos encontros ou entrevistas. Para minimizar esses riscos serão feitos esclarecimentos sobre todas as atividades desenvolvidas, bem como vocês serão orientados a deixar de se manifestar ou responder perguntas em qualquer momento ou mesmo deixar de participar da pesquisa sem qualquer prejuízo ou consequência. A participação é voluntária e todos os materiais registrados serão mantidos em sigilo. Você também poderá ter acesso a todo o material, sempre que desejar, bem como os seus responsáveis.

A qualquer momento, antes, durante ou após a participação, a equipe estará a disposição para esclarecimentos sobre eventuais dúvidas que possam surgir. Você poderá se recusar a participar, ou retirar sua concordância, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma. Será garantido o sigilo e a privacidade da participação.

Os benefícios da pesquisa consistem na possibilidade de livre expressão e reflexão dos jovens sobre os temas que os rodeiam além dos resultados fornecerem informações que contribuirão para a elaboração de políticas e práticas educacionais com adolescentes e jovens na perspectiva de se pensar em projetos de vida.

Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar você não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração. Se você entendeu a pesquisa, os objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e a outra com a pesquisadora.

Local/data: _____, ____/____/_____.

Assinatura da Pesquisadora

Ass. do participante da Pesquisa

Dados do adolescente/jovem participante da pesquisa

Nome _____
 Idade _____ Data de Nascimento: ____/____/_____
 Documento de Identidade: _____ Sexo: ____
 Endereço: _____ Telefone: _____

Dados sobre a pesquisa:

Título: “Jovens em Cumprimento de Medidas Socioeducativas: projeto de vida, direitos humanos e perspectivas de futuro””.

Pesquisadora Responsável: Profa. Dra. Débora

Cristina Fonseca Instituição: Unesp-Rio Claro

Endereço: Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Dados para Contato: Tel. - (19) 3526-4245 e-mail: debora.fonseca@unesp.br

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP Telefone: (19) 35269678 Número do parecer: _____ (após aprovação)

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ADOLESCENTES

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS

Qual sua idade:

☐ de 12 a 14

☐ de 15 a 16

☐ de 16 a 18

☐ de 18 a 21

Você é:

☐ Preto

☐ Branco

☐ Indígena

☐ Pardo

Outro:

Qual seu estilo de música favorito? Assinale quantas quiser.

☐ Rap

☐ Funk

☐ Rock

☐ Sertanejo

☐ Pagode

☐ Samba

☐ Reggae

Outros:

Você gosta de praticar esportes?

☐ Sim

☐ Não

Se sim, quais? Assinale quantas quiser.

- ☐ Futebol
- ☐ Vôlei
- ☐ Basquete

- ☐ Corrida
- ☐ Lutas
- ☐ Natação

Outros:

O que você gosta de comer? Assinale quantas quiser.

- ☐ Hambúrguer
- ☐ Pizza
- ☐ Doces
- ☐ Chocolates

- ☐ Salgados
- ☐ Churrasco
- ☐ Frutas
- ☐ Verduras

- ☐ Carnes
- ☐ Massas
- ☐ Legumes

Outros:

O que não gosta na escola? Assinale quantas quiser.

- ☐ Dos professores
- ☐ Das matérias
- ☐ Das punições
- ☐ Das regras
- ☐ Da estrutura física
- ☐ Das provas
- ☐ Dos colegas
- ☐ Do caminho até a escola
- ☐ Das tarefas e atividades para casa

Outros:

Você tem amigos/amigas na escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Qual a matéria que você mais gosta na escola. Assinale quantas quiser

- ☐ Matemática
- ☐ Português
- ☐ História
- ☐ Geografia

- ☐ Ciências
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física

Outras:

Qual a matéria que você menos gosta na escola? Assinale quantas quiser

- ☐ Matemática
- ☐ Português
- ☐ História
- ☐ Geografia

- ☐ Ciências
- ☐ Artes
- ☐ Educação Física

Outras:

Você já se sentiu humilhado na escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você acha justo as regras da escola?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Você já teve que abandonar os estudos?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, por quê? Quando retornou?

R:

Você gosta de ler?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, o que você gosta de ler?

R:

Você gosta de escrever?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, o que você gosta de escrever?

R:

O que você gosta de assistir na televisão? Assinale quantas desejar.

- | | |
|----------------------------------|-----------------------------------|
| ☐ Jornais | ☐ Séries |
| ☐ Novelas | ☐ Desenhos |
| ☐ Filmes | |

Quais?

Você já sonhou ou sonha com alguma profissão?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se sim, qual?

R:

O que você gosta de fazer? Assinale quantas desejar.

- | | |
|--|---|
| ☐ Jogar vídeo game | ☐ Escutar música |
| ☐ Jogar Futebol | ☐ Ver filmes |
| ☐ Dançar | ☐ Desenhar |
| ☐ Ficar com os amigos | ☐ Grafitar |
| ☐ Ficar com sua família | ☐ Escrever |
| ☐ Ir à igreja | |

Você já ouviu falar sobre Direitos Humanos?

- ☐ Sim
☐ Não

Você gosta das “redes” sociais?

- ☐ Sim
☐ Não

Se sim, quais? Assinale em ordem de preferência (1,2,3,4,5...)

- | | |
|------------------------------------|----------------------------------|
| ☐ Facebook | ☐ Twitter |
| ☐ Instagram | ☐ Discord |
| ☐ Whatsapp | ☐ Reddit |
| ☐ Messenger | ☐ Tinder |
| ☐ Youtube | ☐ TikTok |

O que é violência para você? Assinale quantas quiser

- | | |
|---|--|
| ☐ Brigar | ☐ Obrigar a fazer algo que não quer |
| ☐ Bater | ☐ Machucar o corpo do outro |
| ☐ Colocar apelidos | ☐ Matar |
| ☐ Proibir | ☐ Roubar / furtar |
| ☐ Xingar | ☐ Pixar |
| ☐ Gritar | ☐ Racismo |
| ☐ Leis | ☐ Machismo |
| ☐ Prender | ☐ Bullying |
| ☐ Humilhar | ☐ Homofobia |
| ☐ Ofender | |

Outros

Tem algo que gostaria de aprender ou compartilhar? Fique à vontade para sugerir temas.

R:

Como você gostaria de ser chamado(a)?

R:

