UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

PAOLA FONSECA RUSSANO

JUVENTUDE, FRACASSO ESCOLAR E ANALFABETISMO:
DOS ENTRAVES ÀS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

ARARAQUARA – S.P.
2023

PAOLA FONSECA RUSSANO

JUVENTUDE, FRACASSO ESCOLAR E ANALFABETISMO:
DOS ENTRAVES ÀS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientadora: Profa. Dra. Claudia Dias Prioste

ARARAQUARA – S.P.
2023

R958j

Russano, Paola Fonseca

Juventude, fracasso escolar e Analfabetismo : dos entraves as possibilidades de mudança / Paola Fonseca Russano. -- Araraquara, 2023

184 p. : tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara

Orientador: Claudia Dias Prioste

1. Juventude. 2. Mídia e Juventude. 3. Analfabetismo. 4. Fracasso Escolar. 5. Educação de Jovens e Adultos. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

PAOLA FONSECA RUSSANO

JUVENTUDE, FRACASSO ESCOLAR E ANALFABETISMO: DOS ENTRAVES ÀS POSSIBILIDADES DE MUDANÇA

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Conselho do Programa de Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Teorias Pedagógicas, Trabalho Educativo e Sociedade.

Orientador: Profa. Dra. Claudia Dias Prioste

Data da Defesa: 29/08/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientador: Profa. Dra. Claudia Dias Prioste
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara – SP

Membro Titular: **Prof. Dr. Francisco José Carvalho Mazzeu**
Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" Faculdade de Ciências e Letras Campus de Araraquara - SP

Membro Titular: **Profa. Dra. Iracema Santos do Nascimento**
Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação – São Paulo -SP

Local: Universidade Estadual Paulista
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Dedico este trabalho à minha avó Florisa *(in memoriam)* pois com ela aprendi a ser resistente sem perder a mansidão; a perceber as sutilezas presentes nas relações humanas; o profundo respeito pelas pessoas; o coser cotidiano que, entre linhas, botões, leituras e afetos, possibilitou-me ser uma educadora comprometida com a vida.
Dedico também à Nhá Chica, minha guia.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de dizer o profundo respeito que tenho por todas as histórias que fizeram parte da constituição deste trabalho. A trajetória até o término da pesquisa me transformou de forma intensa como professora, como pesquisadora. Ao passo que perguntas e respostas foram se encontrando, adensavam-se contradições inerentes às descobertas.

Agradeço às pessoas ao meu redor, pois viveram comigo cada linha dessa escrita, sem receio de sacrificar horas me ajudando a olhar um mar de palavras na tentativa de expressar com exatidão o que era preciso. À minha filha Cecília Russano em especial, cujas madrugadas foram de compartilhamento de leituras além de seu olhar jovem que me auxiliou a ver melhor. Ao meu companheiro, Gabriel Soltanovitch, cuja objetividade e serenidade verteu leveza aos dias e foi imprescindível na análise de conteúdo. Aos meus pais, Maria das Dores Fonseca e Ismar Russano, agradeço pelo conhecimento e valores que prezo transmitidos desde a mais tenra idade.

À minha Orientadora, Professora Cláudia Dias Prioste, por me oportunizar o desenvolvimento desta pesquisa, por ter escolhido me acompanhar nessa trajetória que sabemos árdua, de forma sensível, empática, especialmente quanto ao público estudado. Aos professores da Pós-Graduação em Educação da UNESP pelo aprendizado. À linha teórica a qual fiz parte, em especial aos professores Newton Duarte e Francisco Mazzeu por possibilitarem mudanças profundas e necessárias na minha forma de compreender as teorias pedagógicas.

Ao grupo de estudos o qual fiz parte, cujo conhecimento e amizade me auxiliaram no aprofundamento desta pesquisa.

Aos amigos Salvador Coelho e Silvânia Francisca de Jesus pelos grupos de estudos que fazemos há tempos e que me iluminaram nesta caminhada.

À minha amiga Maria Alice Lima Garcia que me acompanha na trajetória educacional desde 2012 acolhendo minhas ideias e também as profundas contradições que preciso externalizar.

Ao CIEJA Campo Limpo, onde aprendo todos os dias o sentido genuíno da palavra *coletivo*. Em 2019, nossa primeira atividade do ano enquanto equipe gestora era dizer um sonho que gostaria de realizar. Eu falei qual era. Meu diretor não mediu esforços para que eu conseguisse realizá-lo. É este trabalho que apresento. Agradeço a coragem com que me contaminava nos momentos mais áridos em que conversamos. Agradecimentos aos funcionários, aos estudantes, à história que este espaço carrega e que tenho a honra de fazer parte. Ao Diego Elias, à Cristina Fonseca e à Flávia Diniz, amigos queridos com os quais

trabalho, meus sinceros agradecimentos. Às professoras Kelly Santos, Marta Miranda, Samara Annanias e Ana Karina Manson, que admiro profissionalmente e colaboraram intensamente com esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras (FCL) da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Araraquara, pela oportunidade.

À banca de defesa composta pela Professora Dra. Iracema Santos do Nascimento e pelo Professor Dr. Francisco de Carvalho Mazzeu, por acompanharem meu trabalho desde a qualificação, e fazerem parte desse momento tão importante na minha carreira enquanto docente e pesquisadora.

À Professora Dra. Eliza Maria Barbosa e o Professor Dr. Alessandro Augusto de Azevedo por gentilmente terem aceitado compor a suplência.

Enfim, agradeço a todos que me auxiliaram com suas experiências ao longo desse trabalho, tornando a chegada até aqui uma realidade.

> Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade por meio da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.
> (Saviani, 2008, p. 25)

RESUMO

Essa pesquisa teve o objetivo principal de identificar quais foram as percepções de jovens em situação de analfabetismo sobre os entraves enfrentados no decorrer da educação básica regular. Para tanto foram investigadas as trajetórias escolares de um grupo de jovens de um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) na cidade de São Paulo, considerando a faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos e o fato de estarem frequentando a etapa de alfabetização da EJA. As indagações que conduziram essa pesquisa são: como foram as trajetórias escolares desse(a)s jovens na escola regular? Quais entraves estiveram presentes nessas trajetórias que impossibilitaram o aprendizado da leitura e da escrita? Como o(a)s jovens percebem esses entraves? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, envolvendo análise documental e coleta de informações a partir de entrevistas e ligações telefônicas. Os contatos por ligação telefônica forneceram pistas em relação aos fatores que possam ter levado este(a)s jovens a evasão em seus percursos escolares atuais. Entre elas estão a descrença na escola, o uso de drogas, a desmotivação para estudar ou trabalhar, gravidez e ainda o fato de trabalhar e não conseguir ficar acordado nas aulas. Como resultado das entrevistas sobre os percalços vivenciados ao longo da trajetória escolar pregressa, o(a)s jovens relataram algumas barreiras para aprender a ler e escrever que se remeteram a aspectos diversos: intraescolares, familiares, comunitários e individuais. Esses fatores estão imbricados e refletem situações complexas. Entre os fatores mais explicitados pelo(a)s jovens estão os intraescolares como: a dificuldade de aprender na escola, a falta de apoio e orientação por parte dos professores, como passar de ano sem aprender. Também foram citados os preconceitos étnico-raciais e outros relacionados à aparência física e dificuldades de aprendizagem. O fracasso escolar na vida deste(a)s jovens se manifesta no fato de terem uma longa trajetória no ensino fundamental marcada por rupturas. Ele(a)s têm acesso à escola, permanecem nela, mas não aprendem. Em relação às trajetórias atuais, os desafios se relacionam à urgência na aprendizagem da leitura e escrita que possa oferecer condições mínimas de autonomia social e acesso ao mercado de trabalho. O(a)s jovens também destacam que esse processo deve acontecer em um ambiente acolhedor, com mediação docente mais próxima, constante e ativa, com a convivência intergeracional tão apreciada por ele(a)s.

Palavras-chave: Juventude; Mídia e Juventude; Analfabetismo; Fracasso Escolar; Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research had the main objective of identifying the perceptions of young people in a situation of illiteracy about the obstacles they faced during regular basic education. To this end, the school trajectories of a group of young people from a Youth and Adult Education Center (CIEJA) in the city of São Paulo were investigated, considering the age range from eighteen to twenty-four years old and the fact that they were attending the EJA literacy. The questions that led this research are: what were the school trajectories of these young people like in regular school? What obstacles were present in these trajectories that made learning to read and write impossible? How do young people perceive these obstacles? This is a research with a qualitative approach, descriptive and exploratory in nature, involving documentary analysis and collection of information from interviews and telephone calls. Telephone contacts provided clues regarding the factors that may have led these young people to drop out of their current school careers. Among them are disbelief in school, drug use, lack of motivation to study or work, pregnancy and even the fact of working and not being able to stay awake in class. As a result of the interviews about the setbacks experienced throughout their previous school career, the young people reported some barriers to learning to read and write that referred to different aspects: intra-school, family, community and individual. These factors are intertwined and reflect complex situations. Among the factors most explained by young people are intra-school factors such as: the difficulty of learning at school, the lack of support and guidance from teachers, such as passing the year without learning. Ethnic-racial and other prejudices related to physical appearance and learning difficulties were also mentioned. School failure in the lives of these young people is manifested in the fact that they have a long trajectory in elementary school marked by ruptures. They have access to school, stay there, but do not learn. In relation to current trajectories, the challenges are related to the urgency in learning to read and write that can offer minimum conditions of social autonomy and access to the job market. The young people also highlight that this process must take place in a welcoming environment, with closer, constant and active teaching mediation, with the intergenerational coexistence so appreciated by them.

Keywords: Youth; Media and Youth; Illiteracy; School Failure; Youth and Adult Education.

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 - Distribuição de alunos por gênero. 108
GRÁFICO 2 - Percentual por grupo étnico 109
GRÁFICO 3 - Tempo de estudos no ensino fundamental I e II 110
GRÁFICO 4- Total de alunos por ano cursado. 111
GRÁFICO 5 - Reprovação x deixou de frequentar. 112
GRÁFICO 6 - Mudança de escola no curso do ensino fundamental 113
GRÁFICO 7 - Quantidade de alunos que se deslocaram no mesmo município 114

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Barreiras do Passado.....118
Tabela 2 - Barreiras do Presente.....124
Tabela 3- Sonhos e Possibilidades de Mudança.....132

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CMCT	Centro Municipal de Capacitação e Treinamento
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EOL	Escola Online
FBSP	Fórum Brasileiro de Segurança Pública
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
IA	Insuficiência Alimentar
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LGBTQIAP+	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual, Pansexual e mais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MOVA	Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PENSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Estudante
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação
SED	Secretaria Escolar Digital
SME	Secretaria Municipal de Educação
UBS	Unidade Básica de Saúde
UNICEF	Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância
PENSSAN	Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional
VIGISAN	Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 15
1 INTRODUÇÃO 17
2 CAPÍTULO I: JUVENTUDE E VULNERABILIDADES SOCIAIS 22
2.1 – Vulnerabilidades Sociais 23
2.2 - Desigualdades étnico-raciais 24
2.3 - Desigualdades expressas nas questões de gênero 26
2.4 – Trabalho e Juventude 29
2.5 – Outras vulnerabilidades do(a)s jovens brasileiros 32
2.5.1 – Acesso precoce ao álcool e drogas 32
2.5.2 – Os ambientes digitais 33
3 CAPÍTULO II: FRACASSO ESCOLAR, EDUCAÇÃO POPULAR E A QUESTÃO DO ANALFABETISMO 37
3.1 – O(a)s jovens e o fracasso escolar 37
3.2 – A Educação de Adultos, Educação Popular e os desafios do analfabetismo 46
4 CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO 55
4.1 - Tipo de Pesquisa 55
4.2 – O(a)s jovens e o local da pesquisa 55
4.3 – Análise Documental 57
4.4 – As entrevistas 58
5 CAPÍTULO IV: OS PERFIS DOS JOVENS DA PESQUISA 61
6 CAPÍTULO V: AS HIPÓTESES E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS 90
6.1 - Barreiras enfrentadas pelos jovens 90
6.2 - Como os jovens reagem ao ter que ficar nas salas de alfabetização? 93
6.3 - Motivação do(a)s jovens para estudar após a pandemia 95
6.4 - Condições familiares 97
6.5 - Condições comunitárias 98
6.6 - Relação com as mídias 100
6.7 - Organização e metodologia da escola atual 101
6.8 - Saúde Mental 104
6.9 - Planos ou sonhos para o futuro 105
6.10 - Como a escola atual ajuda e o que precisa mudar 105
7 CAPÍTULO VI: PERCURSOS ESCOLARES: BARREIRAS E PERSPECTIVAS .. 107

7.1 – O que os históricos revelam: vínculos e rupturas com a escola 107
7.2 – Barreiras do percurso escolar pregresso 117
7.2.1 – Aspectos intraescolares 118
7.2.2 – Aspectos familiares 121
7.2.3 – Condições Comunitárias 122
7.2.4 – Aspectos individuais 123
7.3 – Barreiras atuais 123
7.3.1 – Aspectos intraescolares e familiares 124
7.3.2 – Condições Comunitárias 125
7.3.3 – Hábitos no uso das Mídias 126
7.3.4 – Aspectos individuais 129
7.4 – Sonhos, perspectivas e possibilidades de mudanças 131
7.4.1 – Contribuições e melhorias na EJA 132
7.4.2 – Sonhos, perspectivas e possibilidades de mudança 134
8 CAPÍTULO VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS 136
REFERÊNCIAS 141
ANEXOS 150
Anexo I - Questionário e entrevista com o(a)s jovens da EJA 150
Anexo II - Questionário e entrevista com os professores da EJA 156
Anexo III – Relatos dos estudantes distribuídos por categoria 159
Anexo IV – Ficha Cadastral e Diagnóstico Ciclo I e Ciclo II 176

APRESENTAÇÃO

A escola pública esteve presente em grande parte da minha trajetória como aluna e mais tarde, como educadora. Cursei o ensino fundamental e o magistério em escola municipal e estadual no sul de Minas Gerais, onde tive intenso contato com jovens do campo, uma vez que a cidade em que morei na infância e juventude tinha a maior parte do seu território em área rural. Esse fato marcou minha entrada na educação como professora alfabetizadora em uma escola municipal pequenina, localizada em uma comunidade rural, a 30 km do centro da cidade. Nesse local tive a oportunidade de trabalhar com práticas de alfabetização voltadas às crianças de seis anos, fato esse que repercutiu em minhas escolhas posteriores como educadora e pesquisadora.

Em 2006 ingressei por concurso público na Secretaria de Educação Estadual de São Paulo, como Professora de Educação Básica I na capital paulista. Permaneci nesse cargo por doze anos, dos quais oito foram destinados à sala de aula e quatro à coordenação pedagógica. Esse período foi marcado pelas práticas pedagógicas nas séries do Ensino Fundamental I das quais destaco o trabalho com um 3º ano mediante o Programa Intensivo de Ciclo (PIC) no ano de 2007, que objetivava sanar as defasagens na alfabetização em relação ao ano/série em que estudavam. Com pouco tempo de experiência docente, o trabalho com essa turma me proporcionou uma experiência com crianças cujas dificuldades precisavam ser sanadas em um ano letivo para que no ano seguinte fossem inseridas novamente nas turmas regulares que correspondiam ao seu percurso anterior. Os resultados desse processo foram perturbadores, uma vez que essas crianças foram segregadas e novamente recolocadas nos agrupamentos de origem. Essa experiência docente me mostrou o quanto as ações ofertadas não conseguiram corresponder às reais necessidades daquelas crianças.

Em 2015 iniciei meu trabalho docente na prefeitura do município de São Paulo, com ingresso também por concurso público como Professora de Ensino Infantil e Fundamental I. Em 2018 fui convidada a trabalhar como Assistente Pedagógica Educacional, na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Desde então venho observando com mais cautela o(a)s estudantes que procuram o segmento da EJA para se alfabetizar. São diversas faixas etárias, sendo possível perceber as diferentes experiências dos estudantes com os processos de escolarização, seu acesso e permanência bem como os desafios de ambos. Entre essa diversidade de estudantes, o(a)s jovens que não estavam alfabetizados me instigaram ao desenvolvimento dessa pesquisa.

De forma particular, coloco-me o desafio de entender os fatores que possam ter prejudicado o desenvolvimento da alfabetização, no curso do ensino fundamental na rede regular de ensino. Assim, com olhar atento, tentei me aproximar desse(a)s jovens e suas trajetórias com o objetivo de revelar esses possíveis elementos.

1 INTRODUÇÃO

Na América Latina e no mundo o(a)s jovens têm diferentes experiências, cuja condição juvenil é fator determinante, seja nas relações familiares, comunitárias e sociais. Não obstante, a juventude das camadas populares luta cotidianamente pela sobrevivência e vive as contradições sociais refletidas nas suas demandas mais imediatas como: alimentar-se, vestir-se e estudar. A definição da categoria juventude nesta pesquisa se apoia nos estudos de Helena Wendel Abramo (2005), cuja categorização está articulada em função de dois conceitos: o juvenil e o cotidiano. Para autora, o juvenil remete à construção da identidade em um processo psicossocial indissociável do cotidiano, isto é, do contexto em que esse processo se realiza, em meio às relações e práticas sociais.

As periferias no contexto de vida do(a)s jovens das camadas populares não se reduzem aos espaços de falta, de ausências e carências de diversos recursos ou equipamentos públicos. Esses lugares, embora estejam relacionados de forma constante com situações de violência, antes, constituem-se repleto de sentidos, em que a juventude se reconhece, com suas construções afetivas e simbólicas, considerando que, no período juvenil, segundo Abramo (2005) a construção da identidade se constitui como elemento nuclear e nesse processo estão imbricados alguns fatores de ordem histórica, cultural, social, familiar e individual.

Entre os espaços sociais que a juventude frequenta está a escola que, de certa forma, é o equipamento público com maiores possibilidades de interação com seus pares. No entanto, na vida do(a)s jovens das camadas populares, os percursos escolares ocorrem de forma heterogênea, ou seja, as experiências podem ser marcadas por interesses, passividades, conformismos, resistências e ter uma expansão temporal também diversificada. Essas experiências, segundo Dayrell (2007) são expressões de como cada um elabora a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Para esse autor, o(a)s jovens vivenciam a ambiguidade entre a valorização dos estudos como promessa futura para que possam alcançar condições mínimas para entrada no mercado de trabalho e uma possível falta de sentido que encontram para seguir os estudos no presente.

Além disso, os jovens que vivem em condições de vulnerabilidades sociais e econômicas, com frequência, vivenciam situações de fracasso escolar. Nesse sentido, nesta pesquisa, o fracasso escolar pauta-se na perspectiva da construção de uma relação com o saber conforme esclarece-nos Charlot (2000). O autor defende que cada pessoa constrói, de forma singular, sua

relação com o saber, e que mesmo à sombra de experiências de fracasso que podem acontecer em diversos períodos da vivência escolar, o sujeito pode elaborar tal experiência de forma atuante, não passiva. Charlot explicita que existe uma desigualdade social quanto à escola, mas que outro ponto necessário para compreender essa desigualdade é pensar o aluno como sujeito (Charlot, 2005). Assim, essa pesquisa investigou os percursos escolares de um grupo de jovens da EJA com o objetivo de identificar os aspectos que podem ter dificultado seus processos de alfabetização.

No Brasil uma série de barreiras impede que crianças e adolescentes estejam na escola ou dificultam seus percursos escolares. Segundo Nascimento (2012), as barreiras socioculturais para a escolarização, identificadas em uma pesquisa de 2012, envolviam entre outros aspectos: a discriminação racial, a exposição à violência e a gravidez na adolescência; barreiras econômicas, que diziam respeito à pobreza e ao trabalho infantil; barreiras relacionadas às ofertas educacionais com apresentação de conteúdos distantes da realidade dos alunos; a não valorização dos profissionais de educação; o número insuficiente de escolas; a falta de acessibilidade para alunos com deficiência; de condições precárias de infraestrutura e de transporte escolar; e ainda as barreiras políticas, financeiras e técnicas que tratavam da insuficiência de recursos destinados à educação pública brasileira. Essas barreiras exprimiram a complexidade que envolvia o atendimento educacional brasileiro há uma década e a profundidade de seus desafios, com repercussões nos dias atuais.

No município de São Paulo, em 2010, aproximadamente um milhão de jovens não tinha concluído a etapa da educação básica, o que representava 12% da população da cidade com 15 anos ou mais (Catelli; Pierro; Girotto, 2019). Uma vez que esse contingente de jovens não concluiu essa etapa de ensino na escola regular, a EJA tem um papel importante e desafiador de recebê-los cada vez mais cedo e em número expressivo. Em 2019, na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), estimou-se que havia no Brasil 11 milhões de pessoas, com 15 anos ou mais de idade, consideradas analfabetas, o equivalente a uma taxa de analfabetismo de 6,6%. Ao mesmo tempo, no município de São Paulo, onde a presente pesquisa foi desenvolvida, estabeleceu-se como meta 10 do Plano Municipal de Educação, superar o analfabetismo absoluto na população com 15 (quinze) anos ou mais e ampliar a escolaridade média da população durante a sua vigência, que será até 2025 (São Paulo, 2015). Os índices supramencionados evidenciam a relevância de pesquisas que contribuam para explicitar quais são as dificuldades enfrentadas pelo(a)s jovens para se alfabetizarem.

Se o término da educação básica é uma situação desafiadora, a exemplo da capital paulista, outros fatores podem surgir decorrentes dessa situação. Na educação básica se constituem a apropriação da leitura e da escrita, bem como as elaborações com base nessas habilidades. Portanto, o curso interrompido nessa etapa pode ter impactos sociais importantes, sendo uma delas a perpetuação do analfabetismo. A questão do analfabeto nessa pesquisa se apoia nas ideias de Pinto (1994) para quem essa condição tem origem no conjunto das relações sociais; é, portanto, concreta, com raízes nas circunstâncias históricas.

De forma complementar, foi realizada uma revisão de literatura nas seguintes bases: Biblioteca Brasileira de Teses e Dissertações; Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP; Repositório Institucional da Unesp; plataforma Periódicos da Capes e Scopus. Nas bibliotecas citadas foram usadas palavras chave sem combinações para que fosse possível um retorno mais ampliado. Foram elas: analfabetismo, educação de jovens e adultos, jovens, juventude, percursos escolares e trajetórias escolares. Nas plataformas de periódicos, as expressões formaram combinações como "analfabetismo e jovens", "analfabetismo e juventude" e outras combinações a partir das palavras citadas. O cenário do atendimento educacional ofertado aos jovens que procuram o segmento da EJA apresenta uma complexa situação que envolve entre outros temas, a condição juvenil, vulnerabilidades sociais, evasão, repetência, progressão continuada, políticas de recuperação escolar, fracasso escolar, além da história do Brasil em relação à educação popular. Sobre fracasso escolar foram importantes as contribuições de dois estudos de diferentes períodos históricos. O primeiro foi de Angelucci et al. (2004) que revelou o estado da arte sobre fracasso escolar de 1991 a 2002. As autoras revelaram algumas vertentes de se compreender o fracasso escolar nesse período que foram: "problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política" (Angelucci et al., 2004, p. 51). Outro estudo abarcando um período subsequente foi de Pezzi e Marin, cujas concepções sobre o fracasso escolar no período de 2009 a 2014, segundo as autoras, continuavam "a culpabilizar de modo particular os alunos, suas famílias ou seus professores e/ou a escola pelo fracasso escolar, quando na verdade tais dimensões precisam ser consideradas de forma conjunta diante da complexidade do fenômeno" (2017, p. 11).

A escolha pela investigação dos entraves de alfabetização na trajetória do(a)s jovens decorre da percepção de lacunas na abordagem dessa questão devido à sua especificidade. As diversas pesquisas encontradas aprofundam a temática da escolarização juvenil em outras perspectivas. Assim, este trabalho se propõe a uma investigação mais específica dos aspectos

que levaram jovens a uma condição de analfabetismo, ainda que tenham vivenciado a escolarização básica. Do(a)s jovens que procuram a EJA para a conclusão da educação básica, este grupo chama atenção pela fragilidade da condição em que chegam nessa modalidade de ensino.

A pesquisa foi desenvolvida em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), local historicamente marcado pela luta por moradia e participação intensa de grupos religiosos e líderes comunitários desde sua incorporação ao município de São Paulo até a expansão do território que ganhou amplitude no final dos anos setenta. A região atualmente se constitui de uma parte significativa da população que habita em áreas de favela, situação que mantém os moradores nos movimentos por habitação. Ainda que a história reflita as lutas locais, as situações de vulnerabilidade estão na vivência das pessoas que habitam a região, refletidas nos índices de ocorrências quanto à criminalidade, divulgados pela Secretaria de Segurança Pública. É nesse contexto que essa pesquisa foi iniciada, integrando o projeto Juventude e Cibercultura, que tem como objetivo investigar a interpretação de jovens sobre suas experiências nos ambientes digitais com o intuito de analisar possíveis impactos dessas vivências em suas vidas (Prioste, 2022).

Nesta pesquisa, a questão principal é: qual interpretação do(a)s jovens em relação aos fatores que contribuíram para a situação de analfabetismo? E, a partir dessa questão foram elencadas algumas indagações que são: quais foram os principais entraves para aprender a ler e a escrever? Como foram suas trajetórias escolares? Quais os principais entraves nessas trajetórias? Os hábitos do(a)s jovens em relação às mídias podem ter afetado o interesse pela escola? Quais foram as principais condições familiares e comunitárias que podem ter contribuído para as dificuldades em seus percursos escolares? De que forma a educação ofertada na EJA pode contribuir a fim de minimizar esses entraves? Diante das questões colocadas, algumas hipóteses aparentemente podem estar relacionadas. São elas: sistema escolar que não identifica e trata as dificuldades do processo de alfabetização apresentada pelo(a)s jovens ao longo da educação básica, exposição do(a)s jovens à violência que se agrava com o fator da discriminação racial, assimilação de uma condição de fracasso nas relações escolares, exposição do(a)s jovens a hábitos televisuais e acesso precoce ao álcool e outras substâncias psicotrópicas ilegais.

A metodologia utilizada foi qualitativa, de caráter descritivo e exploratório, com análise de dados de históricos escolares do(a)s jovens envolvidos na pesquisa, bem como aplicação de

entrevistas coletivas e individuais. A primeira parte da pesquisa foi desenvolvida com base nos documentos escolares fornecidos pela unidade onde o(a)s jovens estudavam. Para análise dos dados foram criadas categorias a partir das informações obtidas no *corpus* documental. A segunda parte foi desenvolvida por meio de coleta de dados em entrevistas com uma parte dos jovens, cujos históricos foram analisados. Para complementar e triangular as informações, também foram entrevistadas professoras que o(a)s atendiam na EJA. As perguntas foram organizadas em uma entrevista semiestruturada, que segundo Lüdke e André (2020) se caracteriza por ser um instrumento flexível que parte de um roteiro de referência, porém permite adaptações em caso de necessidade.

A presente dissertação está organizada da seguinte forma: os dois primeiros capítulos foram estruturados com o objetivo de compor um panorama sobre os temas principais da pesquisa, ou seja: a juventude e as vulnerabilidades sociais; o fracasso escolar e a questão do analfabetismo. No capítulo um foram elencadas algumas vulnerabilidades que podem prejudicar a relação de permanência e desenvolvimento do jovem na escola. O capítulo dois propõe reflexões sobre algumas perspectivas sobre o fracasso escolar e também uma abordagem do analfabetismo no Brasil com alguns elementos ao longo da história até os dias atuais. No capítulo três foi empreendida uma descrição do percurso metodológico desenvolvido para aprofundamento do problema da pesquisa. Por fim, os capítulos quatro, cinco e seis se constituem dos resultados da análise documental e análise temática de conteúdo organizada com base nas entrevistas com o(a)s jovens.

Espera-se com essa pesquisa explicitar alguns aspectos que levaram o(a)s jovens a uma situação de analfabetismo no seu percurso escolar, bem como, fornecer subsídios para políticas educacionais mais assertivas voltadas ao público jovem da Educação de Jovens e Adultos.

2 CAPÍTULO I: JUVENTUDE E VULNERABILIDADES SOCIAIS

No ano de 2018, segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a população jovem mundial estimada era de 1,8 bilhão de jovens. Neste mesmo ano, no mês de agosto, o tema central do Dia Internacional da Juventude foi "Espaços seguros para jovens" (Organização das Nações Unidas, 2018). Os debates aconteceram em Nairóbi, no Quênia, e tiveram como objetivo promover o engajamento e empoderamento da juventude em diálogo com o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável número onze que foca na necessidade de fornecer espaços que promovam uma urbanização inclusiva e sustentável. Entre os espaços de segurança citados pelos representantes da ONU, estão os públicos, cívicos, físicos e digitais; com ênfase na questão da vulnerabilidade das mulheres jovens e meninas, refugiados, migrantes, jovens em áreas propensas a conflitos ou em assentamentos humanitários, além de jovens LGBTQIAP+.

Em meio a essas questões ressaltadas, é possível perceber situações desafiadoras expressas nos problemas que envolvem a segurança na vida do(a)s jovens, bem como as incertezas e contextos adversos em que vivem nas sociedades contemporâneas. Na vivência do ser jovem, manifestam suas preferências e constroem suas histórias pessoais dentro de seu núcleo familiar e social. Dayrell (2007) trabalha com a ideia de "condição juvenil" na qual explicita que

> existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia, etc (Dayrell, 2007, p. 1108).

Assim, as experiências juvenis são situações concretas vividas a partir de território e temporalidade, dentro de uma condição juvenil em um espaço e tempo determinado, também definida por León como "categoria sociológica e antropológica, está referida à estrutura social como aos valores e à cultura particular dos sujeitos jovens nos processos de transformações sociais contemporâneas (formativas, trabalhistas, econômicas, culturais)" (2005, p. 17). Ao passo que essas experiências acontecem, precisam ser ofertadas as possibilidades para esses jovens se desenvolverem socialmente de forma segura, nos vários âmbitos de sua vida: afetivo, social, físico e intelectual. Não obstante, aos jovens das camadas populares, essa segurança pode se tornar rarefeita devido aos tantos obstáculos pelos quais passam para concretizar situações básicas de sobrevivência, como alimentar-se e estudar.

A Organização das Nações Unidas, para fins estatísticos, define 'jovens', como as pessoas com idades compreendidas entre os 15 e os 24 anos e ressalta:

> Juventude é melhor entendida como um período de transição da dependência da infância para a independência da idade adulta. É por isso que, como categoria, a juventude é mais fluida do que outras faixas etárias fixas. No entanto, a idade é a maneira mais fácil de definir este grupo, particularmente em relação à educação e ao emprego, porque "jovem" é muitas vezes referido como uma pessoa entre as idades que deixam a escolaridade obrigatória e encontram o seu primeiro emprego (Organização das Nações Unidas, 2013).

Esse tempo explicitado no conceito da ONU, medido em termos de período ou idade, implica em grandes modificações no campo físico, emocional, intelectual, na inserção desse(a)s jovens no universo do trabalho e na vivência da nupcialidade. Essas modificações vão se relacionando diretamente com o momento histórico ao qual pertencem, somadas às intersecções sociais, étnicas e de gênero.

2.1 – Vulnerabilidades Sociais

Em uma perspectiva comparada com o contexto brasileiro, e, por vezes, também com o cenário mundial foram elencadas aqui algumas vulnerabilidades sociais sugerindo a ideia de que essas tendem a dificultar a permanência do jovem na escola, prejudicando seu vínculo com o saber e contribuindo para situações de fracasso escolar. Essas vulnerabilidades também foram explicitadas considerando a "necessidade de reequacionar as noções de vulnerabilidade e definir novos indicadores para analisar a situação do(a)s jovens, a partir da percepção de como se concretizam, nessa fase da vida, os direitos fundamentais e quais os elementos de impedimento da sua garantia" (Abramo, 2005, p. 14).

Uma primeira vulnerabilidade a ser refletida na perspectiva socioeconômica pela gravidade que alcançou nos últimos três anos é a questão da fome. A fome consiste em um tema que está em constante debate na agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que prevê até 2030 "erradicar a pobreza extrema para todas as pessoas em todos os lugares, atualmente medida como pessoas vivendo com menos de US$ 1,90 por dia" (Brasil, 2022). A situação se agravou com o contexto da COVID 19. Segundo o relatório O Estado da Segurança Alimentar e Nutricional no Mundo (The State of Food Security and Nutrition in the World) "quase um décimo da população mundial - até 811 milhões de pessoas passaram fome em 2020. Depois de permanecer praticamente inalterada por cinco anos, a fome mundial aumentou no contexto da Pandemia de Covid 19. Além disso, "projeta-se que cerca de 660 milhões de pessoas ainda podem passar fome em 2030; 30 milhões a mais do que em um cenário em que a pandemia não ocorreu, devido aos efeitos duradouros da COVID-19 na segurança alimentar global" (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 12).

No Brasil, os dados de insegurança alimentar estão na pesquisa intitulada Inquérito Nacional sobre a Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da COVID 19. Em sua síntese, o relatório revela que do total de 211,7 milhões de brasileiros(as), 116,8 milhões conviviam com algum grau de Insegurança Alimentar e, destes, 43,4 milhões não tinham alimentos em quantidade suficiente e 19 milhões de brasileiros(as) enfrentavam a fome (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021, p. 10). Metade da população brasileira enfrenta algum grau de insegurança alimentar, e nesse contexto, saúde, educação e cultura carregam essa marca. A insuficiência daquilo que é mais básico, compromete intensamente outros setores da vida humana. Embora esse contingente dramático da insuficiência alimentar atinja a população brasileira em sua totalidade, é necessário analisar esses números considerando ainda algumas particularidades que se agravam como as questões étnico-raciais e de gênero.

Na conclusão do relatório mencionado, essas duas questões aparecem como fatores que também revelam grupos que têm maior tendência a sofrerem com a insuficiência alimentar (IA), pois essa situação se acentuou nos lares em que a pessoa de referência era do sexo feminino, ou de raça/cor da pele autodeclarada preta/parda ou com menor escolaridade (Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional, 2021, p. 10). Esses dados são importantes para entender os contextos nos quais tantos estudantes estão inseridos e de que forma essas condições podem exercer impactos sobre a vida escolar desse(a)s jovens.

2.2 - Desigualdades étnico-raciais

A fome é somente uma das faces que marca a população em situação de vulnerabilidade social. Nas capitais do Brasil, a violência também constitui uma realidade no cotidiano de tantas famílias, especialmente nas famílias cujo(a)s jovens são negros. Esse fator interfere nas trajetórias escolares de meninas e meninos negros, pois esses passam por constantes dificuldades de acesso, permanência e sucesso como coloca Rosemberg

> quando analisamos dados educacionais de pretos e pardos, observamos que, de modo consistente, seus perfis de desvantagens (acesso, permanência e sucesso) convergem entre si, ao mesmo tempo que divergem dos de brancos, que apresentam melhor escolaridade. Por isso a categoria negro, que agrupa pretos e pardos, constitui uma classe descritiva e analítica das desigualdades sociais (...) (Rosemberg, 2017, p. 133).

Essa questão reflete uma desigualdade que se inicia na infância e se alastra por toda a vida das pessoas negras com consequências em todos os setores da vida, pois as desigualdades observadas entre brancos e negros no acesso a bens materiais e simbólicos se devem ao racismo constitutivo de nossa sociedade (Rosemberg, 2017, p. 130). Essa constituição presente na

sociedade brasileira segrega pessoas e as submete às situações de marginalidade. Essa questão se constitui como uma das principais barreiras socioculturais, pois "em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola" (Nascimento, 2014, p. 34). Uma dessas formas de segregação está expressa na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua cujo índice das pessoas que haviam completado o ciclo básico educacional entre as pessoas de cor preta ou parda foi de 41,8% revelando uma diferença de 15,2 p.p. em relação às pessoas de cor branca (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 3). Considerando que a sociedade brasileira vive regida por uma ideologia racista que como explicita Rosemberg (2017) "no sentido de um sistema de produções simbólicas que sistematicamente, desumaniza, preconceitua, estereotipa, estigmatiza, inferioriza o outro" (p.136), a educação pode ser um setor de expressão e reprodução desse sistema opressor.

Outras pesquisas ainda analisam a questão da escolaridade e revelam que elementos de gênero somam alguma relevância. Prioste (2016) observou em seu relato de experiência no atendimento às queixas escolares que as crianças encaminhadas para acompanhamento psicológico em Unidade Básica de Saúde (UBS) tinham, em suas fichas de encaminhamentos, algumas características predominantes: a maioria das queixas se referia aos meninos com idade entre oito e onze anos, estudantes do 3º e do 4º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas. Esse elemento é explicitado nas pesquisas de Carvalho (2004) e mais tarde por Souza (2020) ao relatar que 79% dos atendimentos de orientação à queixa escolar são voltados aos meninos e 21% às meninas. Esses dados revelam que questões escolares envolvendo meninos das camadas populares se iniciam na infância e podem ter consequências posteriores.

Ainda segundo Souza (2020) a escola constitui um dos grupos que possui importante função no desenvolvimento psíquico, pois "exerce função estruturante da subjetividade, que se forma não apenas nas fases precoces do desenvolvimento e é pleno de potencialidades terapêuticas e também patologizantes" (p. 101). Embora com maior ou menor consciência desse aspecto, as unidades educacionais possuem autonomia para desenvolver ações reparativas e de combate ao racismo, mas nem sempre essa opção é feita tendo em vista uma análise mais profunda do fluxo das relações, que se constituem em seu interior e reproduzem valores da sociedade brasileira cuja história alimenta um racismo bem peculiar conceituado por Munanga (2017) como "difuso, sutil, evasivo, camuflado, silenciado em suas expressões e manifestações, porém eficiente em seus objetivos" (p.41).

Os processos de violência e silenciamento contra a população negra estão explicitados nas discrepâncias em índices de escolaridade que se agravam no ensino médio e superior, mas estão também em situações em que a morte violenta e precoce é uma realidade que assola o cotidiano. Munanga (2017, p. 40) explicita que sempre considerou o racismo brasileiro "um crime perfeito", pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros.

Segundo o documento Índice de Vulnerabilidade Juvenil à Violência 2017, as jovens negras, com idade entre 15 a 29 anos, apresentam mais risco de exposição à violência que as jovens brancas na mesma faixa etária. "O risco relativo de uma jovem negra ser vítima de homicídio é 2,19 vezes maior do que uma jovem branca" (Brasil, 2017, p. 15). Em relação aos rapazes, "a violência atinge especialmente jovens negros do sexo masculino, moradores das periferias e áreas metropolitanas dos centros urbanos" (Brasil, 2017, p.15). Dados do Atlas da Violência 2017 mostram que "de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, setenta e uma são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra" (Brasil, 2017, p.32). Nesses ambientes onde a violência é aguda, a juventude é alvo como revelam Souza e Silva

> o preconceito sofrido pelos jovens pobres fica evidente na omissão da proteção que lhes é de direito e na cegueira sobre a quantidade de violência a que estão expostos. É preconceito associar a cor da pele e a condição econômica à criminalidade. Uma associação que pode parecer inofensiva quando parte de cidadãos comuns, mas que tem efeitos graves quando é concebida pela força policial que discrimina os sujeitos de sua abordagem (Souza; Silva, 2011, p. 135).

Diante dessa realidade que denuncia, qual o espaço para a construção de uma relação com o saber ou outras formas de empoderamento que possam levar esse(a)s jovens à transformação de sua realidade?

2.3 - Desigualdades expressas nas questões de gênero

Com relação às jovens, outras questões se anunciam, somadas às questões étnicas tanto em perspectiva histórica quanto contemporânea. Uma delas é a taxa de analfabetismo das mulheres de 15 anos ou mais, reveladas nos dados divulgados na PNAD 2019, evidenciando uma diferença entre 6,3% entre as mulheres em comparação com 6,9% dos homens. E ainda que mais da metade das mulheres (51,0%) passaram a ter o ensino médio completo, enquanto entre os homens esse percentual foi de 46,3%. Embora esses dados sejam reveladores da melhoria educacional das mulheres brasileiras, as questões que as envolvem em situações de opressão e violência ainda persistem. Desde permissão para existir e estudar, as meninas

experimentam ou já experimentaram algum tipo de abuso ou medo, pois sobre elas "pesa uma condenação antecipada, pelo simples fato de serem mulheres" (Couto, 2011). António Guterres, líder da ONU em 2018, cita a violência contra mulheres e meninas como uma pandemia global, pois é uma questão de direitos humanos fundamentais, uma vez que "a violência contra mulheres pode assumir muitas formas, da violência doméstica ao tráfico, da violência sexual em conflito ao casamento infantil, mutilação genital e feminicídio" (Organização das Nações Unidas, 2018).

O que já era complexo ganhou novos contornos diante da pandemia da COVID 19 com a necessidade de isolamento social. O que aparentemente foi uma medida de segurança, para as mulheres, talvez não tenha sido exatamente assim. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou uma Nota Técnica publicada em 16 de abril de 2020, em que afirmava: "sem lugar seguro, elas estão sendo obrigadas a permanecer mais tempo no próprio lar junto a seu agressor, muitas vezes em habitações precárias, com os filhos e vendo sua renda diminuída" (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2020, p. 3). Uma das conclusões a que os autores desse documento chegaram foi a necessidade de diversificar os canais de denúncia como telefone, plataformas e em serviços essenciais, pois a facilidade em comunicar o socorro é um fator determinante, do contrário, corre-se o risco de elas serem impossibilitadas de fazê-lo.

Além do aumento da violência, há que se levar em conta que muitas jovens que estão nos bancos escolares dos diversos segmentos de ensino, em comparação com jovens do sexo masculino, tiveram suas atividades comprometidas pelos afazeres domésticos, como é explicitado na análise de Sposito, Souza e Silva (2018) a partir dos dados das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio Contínua (PNADs):

> eles acenam, por exemplo, para uma leve redução do tempo médio semanal dispendido pelas moças nas atividades domésticas ao longo da década – de 18 horas, em 2004, para 16, em 2014 –, ao passo que, entre os rapazes, esse índice ficou praticamente estabilizado em nove horas. Isso significa que as adolescentes continuam a dedicar quase o dobro de horas ao trabalho doméstico, se comparadas aos seus pares do sexo masculino, e que, diante da redução do tempo dedicado por elas, não houve como contrapartida um maior engajamento dos rapazes nesses afazeres (Sposito, Souza; Silva, 2018, p. 9).

Essas informações revelam que não há grandes modificações no que diz respeito à promoção da igualdade de gênero e à autonomia das mulheres. Ainda que as mulheres carreguem marcas de uma educação fragmentada pela força das relações sociais que as oprimem, por outro lado, são personagens bem importantes na vida escolar de seus filhos desde

pequenos e acompanham os menores em suas trajetórias. Charlot (2005) explicita a questão de gênero como fator determinante na educação de meninas e meninos. Segundo o autor,

> de um lado, a criança e sua educação, nas nossas sociedades, dependem da esfera feminina. São antes de tudo as mães e as irmãs que se ocupam das crianças, de sua educação, das tarefas de casa. São mesmo, em minhas pesquisas sobre os meios populares franceses (frequentemente originados pela imigração), as irmãs maiores que, do ponto de vista do êxito escolar, são as personagens mais importantes da família (Charlot, 2005, p. 36).

No Brasil, em muitos lares, a presença feminina também está associada ao acompanhamento escolar das crianças, uma vez que na dinâmica organizacional da casa, não é raro que a figura paterna esteja ausente, ou mesmo, não exista essa referência. Segundo Castro (2018) "cerca da metade dos nascidos vivos de mães entre 15 e 19 anos, com a maior probabilidade vivem em famílias sem a presença do pai biológico (p. 21). Sejam elas avós, mães, irmãs, com ou sem escolaridade, as mulheres ficam encarregadas da introdução das crianças no ambiente escolar. Algumas dessas mulheres têm seus filhos na adolescência, o que também interfere na sua decisão de continuar os estudos.

A pesquisa organizada por Castro (2018) sobre Juventude, Gênero e Sexualidade evidencia que "a gravidez entre adolescentes e jovens tem um perfil social próprio: estima-se que mais da metade das adolescentes de 15 a 19 anos, sem nenhum ano de escolaridade, já tenham se tornado mães" (p. 21). A questão da fecundidade das jovens é fortemente influenciada pela escolaridade e pela renda mensal básica, ambas as situações explicitadas na mesma pesquisa.

Socialmente existe a crença de que a falta de informação seria uma das causas da gravidez na tenra idade, porém o que se evidencia em entrevistas com as jovens, a gravidez pode não estar associada à falta de informação, mas sim à condição que a jovem incorpora ao decidir engravidar. Dadoorian (2003), em sua pesquisa sobre a gravidez na adolescência com vinte adolescentes de classes populares no Rio de Janeiro, revelou que a gravidez é expressa como uma condição desejada uma vez que "constata-se uma valorização da maternidade, onde ser mãe equivale a assumir um novo status social, o de ser mulher" (p. 87). Essa informação revela a complexidade das questões que envolvem o cotidiano das meninas, em que as condições para estudar podem estar ou não no horizonte das escolhas. Elas podem auxiliar nos estudos das crianças da casa, mas podem não compreender os impactos que a ausência desses tem em sua vida.

Outra vulnerabilidade que também se relaciona com o fator da fecundidade e saúde da mulher foi expressa no estudo sobre Pobreza Menstrual no Brasil, desigualdades e violações de direitos (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021). Esse documento apresenta a Pobreza Menstrual enquanto um fenômeno complexo, multidimensional e transdisciplinar que afeta profundamente a vida de meninas e mulheres nos diversos aspectos de suas vidas. Desde a ausência de condições de higiene em sua moradia até a completa inviabilização de frequentar a escola nos dias em que a menstruação ocorre, outras situações se interpõem nesse cenário levando a Pobreza Menstrual se caracterizar por alguns aspectos como: falta de acesso aos itens de higiene menstrual, às medicações e aos serviços médicos destinados a essa especificidade; a ausência de banheiros seguros e em bom estado de conservação, dentre outras questões podem comprometer a saúde da jovem.

Nos lares afetados pela insegurança alimentar, o orçamento destinado à alimentação é priorizado e, portanto, fatores de higiene passam a ser negligenciados. Segundo o referido documento

> quando não há acesso adequado aos produtos de higiene menstrual, é amplamente reportado por diversas pesquisas em várias regiões do mundo que meninas e mulheres fazem uso de soluções improvisadas para conter o sangramento menstrual com pedaços de pano usados, roupas velhas, jornal e até miolo de pão (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 11).

Somadas às questões acima, há que considerar ainda a violência sexual acometida contra crianças e adolescentes em todo Brasil potencializada nas regiões onde a vulnerabilidade social é mais alta. A violência sexual incide majoritariamente sobre os corpos das meninas, pois elas são 80% do total das vítimas. "Para elas, um número muito alto dos casos envolve vítimas entre dez e catorze anos de idade, sendo treze anos a idade mais frequente" (Fundo das Nações Unidas para a Infância, 2021, p. 6). Novamente a compreensão da segurança para a juventude, bem como seus processos de escolarização e alfabetização podem ficar afetados seja pela marca da falta, ou pela violência expressa em situações diversas quando falamos de garantia de acesso a direitos básicos que promovam bem estar de meninas e meninos.

2.4 – Trabalho e Juventude

A expansão e garantia de acesso à escolarização básica convivendo lado a lado com as demandas específicas do universo do trabalho é uma questão que emerge no Brasil segundo Peregrino (2011) na década de 1990, uma vez que a expansão da escola abre precedentes para uma convivência desta com o que essa autora denominou como uma das instituições de socialização mais importantes para a juventude: o trabalho. Segundo Peregrino,

> estudar as gerações é desvendar os mecanismos pelos quais o poder é "transmitido" de uma geração a outra, com todas as particularidades e singularidades que envolvem tal transmissão em formações sociais específicas. Estudar as desigualdades e diferenças não só na maneira de ser jovem, mas também nas possibilidades de reivindicar e, portanto, de exercer a própria juventude abre-nos a possibilidade de entendermos o grau e a amplitude dos investimentos feitos por uma sociedade no conjunto dos sujeitos que prefiguram o seu futuro (Peregrino, 2011, p. 276).

O tema do trabalho possui imbricamentos a partir da vida familiar, vida escolar e vida profissional que de forma combinada definem as diversas trajetórias juvenis (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020). Não obstante, em alguns países da América Latina e no Brasil a relação entre sistema educacional e mercado de trabalho é marcada pelo ingresso precoce de jovens no trabalho, por vezes ilegal, e pelos impactos dessa inserção precoce sobre a vida escolar do(a)s jovens.

Na questão do trabalho, as desigualdades são acentuadas em relação ao ponto de partida de cada jovem devido à sua condição juvenil. Esse fator marca profundamente o seu (não) lugar e essa condição tende a se perpetuar na medida em que os anos avançam. Segundo o documento Trabalho Decente e Juventude do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), as características principais do padrão de inserção ocupacional da juventude podem ser sintetizadas a partir dos seguintes aspectos: desemprego; alta rotatividade no emprego; elevada taxa de informalidade; jornada de trabalho semanal superior a 44 horas; desigualdade de gênero e baixa remuneração (Brasil, 2015).

As pesquisas de Corrochano (2008) propuseram uma análise do(a)s jovens na perspectiva das categorias de estudante trabalhador e trabalhador estudante, divididos em alguns grupos que a seu tempo eram: os jovens que trabalhavam e não estudavam; aqueles que trabalhavam e estudavam; os jovens que buscavam trabalho estando ou não estudando; os que se dedicavam exclusivamente aos estudos e ainda os jovens que não estavam na escola, não trabalhavam e também não procuravam trabalho.

Esse último grupo necessitou e, de forma constante ainda necessita maior atenção no que se refere a políticas públicas. Ele reúne jovens que não estão na escola, não trabalham e também não procuram trabalho. Segundo Corrochano (2008) e Camarano e Kanso (2012) a maior parte dos jovens desse grupo caracterizava-se por uma baixa escolaridade; eram advindos de famílias de baixa renda; com uma concentração do público feminino na situação de cônjuge. Segundo Camarano e Kanso (2012, p. 41) "para as mulheres, estado conjugal e maternidade são fatores que parecem associados à condição de não trabalhar e não estudar, o que determinaria uma transição para a vida adulta "diferenciada" por sexo". Essas autoras

explicitaram o quanto estão imbricadas as questões de renda familiar e a continuidade da escolarização ou a ausência dela, ou seja,

> os jovens que não estudavam e não participavam das atividades econômicas moravam nos domicílios de renda mais baixa. Nestes, encontravam-se um menor número de pessoas trabalhando e uma dependência maior da renda dos chefes, que possuíam a mais baixa escolaridade. Em todos os domicílios, independentemente da situação do jovem, o trabalho era a maior fonte de renda, o que é compatível com o momento no ciclo vital dos chefes, cuja idade média estava em torno de 45 anos (Camarano; Kanso; 2012, p. 43).

No Brasil, existiu e existe uma clara correlação entre o trabalho informal e a escolaridade. "Indivíduos mais escolarizados têm menor propensão à informalidade" (Brasil, 2015, p. 14). A situação se agrava quando se analisam disparidades entre subgrupos etários da juventude, pois "metade dos/as jovens (50,9%) de 15 a 17 anos ocupados/as recebia menos que um salário mínimo em 2013" (Brasil, 2015, p. 12). O fator étnico também foi evidenciado como aquele que tem grande impacto na questão da informalidade, sobretudo sobre os mais jovens (15 a 17) e os mais velhos (25 a 29) (Brasil, 2015).

Se na década anterior o cenário já se apresentava desafiador, com as medidas de isolamento para conter a pandemia de COVID 19 no Brasil, as desigualdades sociais se acentuaram. Houve um impacto importante na forma de estudar dos jovens e para muitos a realidade da paralisação das atividades escolares. Ao passo que acontecia tal situação, outro setor afetado foram os postos de trabalho. Para Silva e Vaz (2020) poucos foram os jovens que conseguiram dar sequência aos estudos com uma internet adequada à efetiva participação das aulas e ainda, no caso das jovens mulheres, lidar com o acréscimo dos trabalhos domésticos somadas à ausência das creches. Em 2019, as características dos jovens sem estudo e sem trabalho segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) permaneceram as mesmas, ou seja,

> ser mulher, especialmente com filhos; ser pobre; ser negro; ter baixa escolaridade; e morar em domicílios com maior número de crianças, ou outra pessoa que exige cuidados aumentam expressivamente as chances de um jovem se tornar nem-nem por um curto ou longo período de sua vida (Silva; Vaz, 2020, p. 106).

O grupo do(a)s jovens nem-nem, segundo Silva e Vaz (2020) se caracterizam por diferentes situações que levam o(a)s jovens a essa condição. Valendo-se de outras contribuições acerca do tema, essas autoras explicitam a heterogeneidade que têm no interior do grupo dos jovens sem estudo e sem trabalho no Brasil, em algumas categorias que são: desempregados de curto prazo; de longo prazo; indisponível devido à saúde, gravidez ou incapacidade ou mesmo a responsabilidades familiares; desencorajados ou ainda outros motivos. As especificidades

citadas constituem-se desafios para a elaboração de políticas públicas de fato eficazes voltadas a esse público.

Outra condição necessária a ser explicitada no contexto do mundo do trabalho e juventude é a questão do trabalho para o tráfico de drogas. As pesquisas de Prioste (2013) com jovens adolescentes revelaram que o trabalho para o tráfico de drogas significava "entrar na realidade da vida adulta e assumir a responsabilidade por seu destino em face da falta de oportunidade na escola" (p. 146). Para Costa e Barros (2019) o trabalho para o tráfico a partir da escuta de adolescentes internados em Unidades Socioeducativas do Rio Grande do Sul, vincula-se à ideia de trabalho como produção de bens de consumo. Segundo as autoras, eles reconhecem a violência como elemento constitutivo do tráfico, porém, entre alguns fatores que estiveram nos relatos dos adolescentes na escolha por esse tipo de trabalho seria a compreensão da atividade como instrumento para o alcance para um bem maior, representado sobretudo pela possibilidade de auxílio à comunidade em que se vivem.

2.5 – Outras vulnerabilidades do(a)s jovens brasileiros

2.5.1 – Acesso precoce ao álcool e drogas

No Brasil, segundo dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PENSE) 2019, a experimentação de bebidas alcoólicas ou cigarro acontece com o(a)s jovens em média desde os treze anos de idade. O acesso facilitado a essas substâncias pode expor o(a)s jovens a questões que prejudicam sua saúde desde bem cedo. Embora existam leis brasileiras que proíbem a venda desses itens aos menores de dezoito anos, o que se evidencia nas pesquisas com jovens estudantes é outra situação. Na PENSE 2019, quando se pergunta como se adquiriu a bebida alcoólica, é revelada essa facilidade no acesso, ou seja,

> o modo mais frequente de como conseguiram a bebida foi em uma festa (29,2%), seguido pela compra no mercado (na loja, mercado, bar, botequim ou padaria) que foi de 26,8%, com amigos (17,7%) e em casa, com alguém da família (11,3%). Conseguiu de outro modo (5,8%), pediu para alguém comprar (4,5%), pegou escondido em casa (2,6%) ou comprou de um vendedor de rua (1,4%), foram as demais modalidades apresentadas pela pesquisa (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p.77).

Somado ao acesso facilitado ao álcool na referida pesquisa, também se evidencia que "ao menos 63% de jovens em idade escolar entre treze a dezessete anos já experimentaram algum tipo de bebida alcoólica" (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 73). Esse número cresce na medida em que os estudantes entram na faixa etária dos dezesseis anos. Embora a questão da experimentação pareça ser um fator que aparentemente não se relacione

com comportamentos de dependência, 47,0% dos escolares de treze a dezessete anos que já consumiram bebidas alcoólicas alguma vez na vida referiram a situações de embriaguez. Esses fatores são importantes de serem refletidos, pois a questão da interação com essas substâncias legalizadas socialmente são elementos que afetam as relações familiares, sociais e escolares, considerando que ao menos 18% do(a)s jovens brasileiros relatam prejuízos em decorrência desses usos, seja por problemas com familiares, amigos, perda de aula ou brigas.

O uso do álcool pode estar relacionado às emoções, à questão de socialização e ainda um artifício para lidar com as emoções. Na capital paulista, o uso de álcool entre jovens em vida escolar é algo preocupante, pois, mais de um quinto das pessoas com doze anos e mais 'tinham o hábito atual de beber' como é revelado no boletim sobre o consumo de álcool na cidade de São Paulo (São Paulo, 2019, p. 22). Porém na pandemia de COVID 19, com as medidas de isolamento, com situações de luto e ausência de interações presenciais, o consumo de bebidas alcoólicas no Brasil apresentou um aumento significativo. A busca de desviar o foco das fontes causadoras de sofrimento emocional levou ao consumo recorrente da bebida. À medida que os índices de ansiedade, medo, depressão, tédio e incerteza passaram a ser mais observados, o consumo de álcool também aumentou, apesar do fechamento de bares, restaurantes, boates e festas (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 73).

2.5.2 – Os ambientes digitais

Os ambientes virtuais configuram espaços em que o(a)s jovens se expressam e interagem de maneira intensa. Aparentemente esses ambientes podem ser acessados por grande parte da população, em especial a juventude, cujas relações virtuais são uma constante. Não obstante uma suposta sensação de democracia no acesso e liberdade de expressão pode não se sustentar nesses ambientes. Segundo Prioste,

> a aparente liberdade da internet guarda inúmeras armadilhas que, se não forem identificadas, podem aumentar ainda mais o fosso das desigualdades sociais, contribuindo para a ignorância coletiva ao invés da suposta inteligência coletiva conclamada por Lévy (1998). Neste sentido, é essencial que a rede esteja constantemente sob o foco de reflexões no âmbito da educação, pois somente assim os valores que por ela têm sido disseminados podem ser debatidos e questionados criticamente (Prioste, 2013, p. 81).

No contexto da pandemia de COVID 19, com a intensificação das relações mediadas por aparelhos eletrônicos e o uso abundante da internet, as desigualdades sociais podem ter se acentuado. Enquanto nos lares onde o acesso é garantido, o(a)s jovens ficam expostos às armadilhas explicitadas acima, outras problemáticas que se relacionam com desigualdades de

acesso também se fizeram presentes. Segundo a PNAD (2019, p. 6) o uso da internet está relacionado com a renda per capita, assim: "o rendimento real médio per capita nos domicílios particulares permanentes em que havia utilização da Internet era de R$ 1.527". Essa análise é importante para entender o ponto de partida de um ensino remoto nas famílias em situação de vulnerabilidade, uma vez que a internet passa a ser fator determinante de acesso aos conteúdos e mediações escolares.

São desigualdades que se configuram desde a questão do acesso à internet e aos aparelhos eletrônicos, mas também na escolha dos conteúdos com os quais se interage. A aparente facilidade de acesso não garante qualidade da interação. Para que aconteça o acesso a um ambiente educacional virtual, e para que o estudo tenha condições de acontecer, é necessária uma certa estabilidade quanto ao sinal de internet, quanto ao funcionamento dos aparelhos eletrônicos e ainda a importante mediação seja de familiares, seja da escola, nos conteúdos acessados.

No quarto trimestre de 2019, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), "o telefone móvel celular era usado por quase a totalidade tanto de estudantes quanto de não estudantes (97,4% e 98,9%, nesta ordem)" (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 9). Esses índices trazem indicações do aparato eletrônico disponível para o estudo no período de isolamento. Analisando somente os números, até se poderia concluir que estudantes da rede pública e privada conseguiram acessar atividades escolares e continuaram seus vínculos com a escola. O problema é que nessa mesma pesquisa foram apresentados conteúdos acessados por esses aparelhos e há uma distinção importante entre as duas redes:

> entre os estudantes da rede pública, em 2019, a principal finalidade do uso da Internet foi assistir a vídeos, inclusive programas, séries e filmes (93,4%), ao passo que, entre os estudantes da rede privada, o maior percentual ocorreu na finalidade de enviar ou receber mensagens de texto, voz ou imagens por aplicativos diferentes de e-mail (97,2%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019 p. 10).

A relevância desses dados está em compreender a que tipo de exposição os estudantes ficam submetidos. Prioste (2013) problematiza a questão da estimulação intensa ao consumo que acontece na internet, pois o "e-comércio se caracteriza pela convergência de mídias com maior interatividade com os usuários, visando à estimulação ao consumo" (p. 77). E ainda na questão do consumo, é inculcada socialmente a ideia de que as escolhas dos conteúdos são feitas pelos usuários e o fato é que essa premissa não é real. Ao interagir com determinados conteúdos, a pessoa revela conteúdos e produtos que ela poderá consumir posteriormente como revela Prioste (2013): "a internet trabalha em uma via de mão dupla de espionagem, enquanto

os consumidores “espiam” os sites, são ao mesmo tempo espionados nas marcas digitais deixadas na rede (p. 74)”. Nessa perspectiva, não são as pessoas que escolhem os conteúdos acessados, mas se tornam alvo dos sites com o que eles querem oferecer. Essa condição foi explicitada por Freire já na década de 1960:

> uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno está em que hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das próprias decisões (Freire, 2020, p. 60).

Somado a essa questão, ainda há o consumo de conteúdos midiáticos por meio de dispositivos televisuais que, em excesso, pode estar relacionado com falta de interesse nos estudos e ainda perda de foco em tarefas do cotidiano. Sobre o excessivo consumo dos conteúdos televisuais, Dufour (2005, p. 121) explicita que “a inundação do espaço familiar por essa torneira sempre aberta de onde corre um fluxo ininterrupto de imagens não deixa de ter, evidentemente, efeitos consideráveis na formação do futuro sujeito falante”. Seriam esses conteúdos, os elementos que (de)formam atualmente os diversos sujeitos? Essa condição passiva e irrefletida do uso das mídias caminha na contramão de um processo educacional comprometido com a autonomia da pessoa humana explicitado por Freire (2020) como um dilema de se fazer educação em países como o Brasil:

> a educação das massas se faz, assim, algo absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria que ser, também, entre uma “educação” para a liberdade. “Educação” para o homem objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 2020, p. 52).

As plataformas digitais foram os lugares que, na pandemia, mais foram utilizadas para que fossem possíveis os vínculos sociais. O isolamento definiu as formas de se relacionar, seja no âmbito das relações afetivas, seja para estudos e trabalho. Na educação praticamente todo o conteúdo e interações entre estudantes e docentes passou a ser mediado via aparelho eletrônico. Nas camadas populares esse deslocamento de ambiente e formas de se relacionar não aconteceu de forma tão simples. Os aparelhos nem sempre possuem memória suficiente ou estão atualizados, dificultando de forma incisiva o acesso do(a)s jovens aos estudos e, com isso, conduzindo à marginalidade dos processos educacionais como um todo. Levando em conta as dificuldades que esses jovens já enfrentavam para estudar antes do contexto pandêmico, novos elementos podem ter sido somados a situações que agravam o fenômeno do fracasso escolar.

Retorno à reflexão proposta no início deste capítulo, sobre os espaços seguros para a juventude. A segurança, a moratória, os acessos, a permanência, as possibilidades de ser, de

escolher, de ir e retornar, de falar, de ser ouvido, infelizmente, não são experiências vividas de forma plena por todos o(a)s jovens. Essas diferenças marcam profundamente as histórias e, consequentemente, as relações que são construídas com o saber.

3 CAPÍTULO II: FRACASSO ESCOLAR, EDUCAÇÃO POPULAR E A QUESTÃO DO ANALFABETISMO

3.1 – O(a)s jovens e o fracasso escolar

Em 2009 o Brasil ampliou a obrigatoriedade da educação, estabelecendo maior tempo de permanência do estudante na escola e ainda determinando o tempo entre ingresso e conclusão dos estudos, ambos explicitados na emenda constitucional nº 59 (Brasil, 2009). A expansão da permanência na escola carrega consigo desafios que consistem em entender e viabilizar a qualidade do tempo do estudante no ambiente escolar. Segundo Prioste, Mazzeu e Barbosa

> os anos iniciais do ensino fundamental são, em certa medida, determinantes na relação que a criança manterá com a escola nos anos subsequentes, podendo favorecer ou obstruir seu percurso. Nesse sentido, uma alfabetização bem consolidada é a base mínima para que o aluno possa se apropriar de uma parte do legado histórico e cultural que o antecede, possibilitando não somente a ampliação de seu universo de conhecimentos, como também lhe abrindo perspectivas para que no futuro possa se posicionar criticamente na sociedade (Prioste; Mazzeu; Barbosa; 2016, p. 2.257).

No entanto, a garantia da expansão pode não representar a permanência e o sucesso das trajetórias estudantis. Não obstante, somadas mais de uma década dessa emenda, a educação brasileira convive com o fantasma do abandono escolar. A PNAD revelou que levando em consideração a quantidade de jovens de catorze a vinte e nove anos do País, equivalente a quase cinquenta milhões de pessoas, 20,2% não completaram o ensino médio, seja por terem abandonado a escola antes do término desta etapa, seja por nunca a ter frequentado (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019, p. 10). Portanto, esse público constitui-se, atualmente, a maior parte da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ao se analisar os resultados do Censo Escolar 2020, constata-se que 61,3% das matrículas desse segmento foram realizadas por alunos com menos de 30 anos e que nessa mesma faixa etária, os alunos do sexo masculino são maioria, representando 56,8% (Brasil, 2021, p. 30). Essas informações revelam que a educação brasileira tem desafios importantes a serem enfrentados em relação à permanência do(a)s jovens na escola, bem como ainda não consegue responder às demandas emergentes da juventude que vivencia suas trajetórias escolares com tantas rupturas.

No contexto supramencionado, o fracasso escolar é um tema presente. Historicamente, as formas de se explicitar esse tema compreendem uma diversidade de concepções com contribuições de áreas como a educação, a sociologia a psicologia. Algumas delas serão explicitadas na perspectiva de Patto (2015); Arroyo (1992); Lahire (1997); Charlot (2000); Souza (2020), dentre outros autore(a)s.

As pesquisas de Maria Helena Souza Patto, na década de 80 explicitam o fracasso escolar como objeto de estudo a partir de raízes históricas das concepções sobre o fracasso escolar, seja por meio de marcas do capitalismo no modo de pensar; sistemas nacionais de ensino; teorias raciais; as problemáticas presentes na teoria da carência cultural, bem como natureza dos discursos oficiais (Patto, 2015). A partir dos estudos desta autora é possível compreender o cotidiano escolar na perspectiva de seus múltiplos instrumentos de exclusão. Desde a relação estabelecida entre o Estado e o corpo docente, bem como as minúcias do trabalho organizado na unidade escolar e seus impactos na vida dos sujeitos envolvidos nessa relação, o que se revelou nessa pesquisa foi um cotidiano esmagador, especialmente, no que se refere ao desenvolvimento do discente, de suas construções subjetivas enquanto sujeito que aprende, além da profunda marca do preconceito social e étnico-racial estruturando os diálogos, as tomadas de decisões determinando quem é ou não é capaz de aprender. Patto explicitou as ideologias transmitidas, bem como questões culturais e históricas que incidem nas relações dentro dos ambientes escolares. Entre outras contribuições, essa autora problematiza que "desencadeia-se nas diferentes instâncias da hierarquia um outro mecanismo: o de atribuição da responsabilidade aos que lhes são subordinados" (Patto, 2015, p. 199). O fracasso da escola recai sobre a suposta má qualidade do corpo docente no julgamento do corpo gestor, ao passo que essa culpa, os professores tendem a transferir, seguindo a mesma linha de raciocínio, aos que lhe são hierarquicamente inferiores, às crianças e suas famílias.

A partir dessa pesquisa também se evidenciaram elementos que estão presentes na visão de educadores que, com um discurso científico e racista, orientam e justificam as ações pedagógicas bem como sua ineficácia a partir da culpabilização da criança e sua família. Essa visão refletiu o preconceito contra crianças e jovens das camadas populares e os condenou a uma situação que só poderia ser reproduzida, e não modificada pelos próprios indivíduos. Além disso, impossibilitou questionamentos aprofundados sobre o sistema educacional, especialmente sua face na escola pública. Entre as conclusões de seus estudos, Patto destacou: "as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias de déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem" (2015, p. 355); "o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos." (2015, p. 358); "o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo" (2015, p. 360) e "a convivência de mecanismos de

neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico" (2015, p. 363). A partir dessa obra, é possível perceber como a escola é um espaço de profundas contradições, subordinações, insubordinações, silenciamentos, arbitrariedades, injustiças, fundamentalmente quando ela é uma instituição pública voltada ao atendimento das camadas populares.

Miguel González Arroyo explicita as discussões sobre o tema acima uma década depois (1992), com a expressão "Fracasso-sucesso", elencando três hipóteses sobre a gravidade do tema e a seriedade com que precisaria ser tratado nas pesquisas e nas políticas públicas. A primeira hipótese seria que

> existe entre nós uma cultura do fracasso que se alimenta dele e o reproduz. Cultura que legitima práticas, rotula fracassados, trabalha com preconceitos de raça, gênero e classe, e que exclui porque reprovar faz parte da prática de ensinar-aprender-avaliar (Arroyo, 1992, p.46).

Esse autor partiu de algumas hipóteses sobre o fracasso-sucesso dos estudantes. A primeira delas seria a de que a cultura da exclusão não é algo que provém de um colégio em específico, de algum professor ou somente do sistema escolar. Mas antes é fruto de uma sociedade historicamente desigual e excludente e que leva a reprodução desses valores em todas as instituições sociais brasileiras. A segunda hipótese seria que essa cultura da exclusão se materializa na organização e na estrutura do sistema escolar. E por último, que "o fracasso escolar é inseparável da redução do direito à educação básica a um processo disciplinar e seriado de ensino-aprendizagem" (Arroyo, 1992, p. 51).

Em 1997, as pesquisas de Bernard Lahire sobre o sucesso escolar nos meios populares fazem uma análise detalhada das configurações familiares em suas relações com a escrita e a leitura, bem como com padrões de relações que acontecem no interior dos núcleos familiares que seriam indicadores de fracasso ou sucesso escolar das crianças. Para esse autor, no interior das configurações familiares, é possível que a criança construa um repertório de procedimentos comportamentais, cognitivos ou ainda de linguagem, que são aprovadas ou não no ambiente escolar. Esse repertório de certa forma determina o fracasso ou o sucesso, que se manifesta nas avaliações escolares. Em caso de desaprovação escolar desses procedimentos, a criança passa vivenciar um processo de solidão, pois não sabe como, nem onde procurar outros padrões diferentes daqueles construídos no seu ambiente familiar. Para Lahire,

> só podemos compreender os resultados e os comportamentos escolares da criança se reconstruirmos a rede de interdependências familiares através da qual ela constituiu seus esquemas de percepção, de julgamento, de avaliação, e a maneira pela qual estes

> esquemas podem "reagir" quando "funcionam" em formas escolares de relações sociais. De certo modo, podemos dizer que os casos de "fracassos" escolares são casos de solidão dos alunos no universo escolar: muito pouco daquilo que interiorizaram através da estrutura de coexistência familiar lhes possibilita enfrentar as regras do jogo escolar (os tipos de orientação cognitiva, os tipos de práticas de linguagem, os tipos de comportamentos ... próprios à escola), as formas escolares de relações sociais. Realmente, eles não possuem as disposições, os procedimentos cognitivos e comportamentais que lhes possibilitem responder adequadamente às exigências e injunções escolares, e estão, portanto, sozinhos e como que alheios diante das exigências escolares. Quando voltam para casa, trazem um problema (escolar) que a constelação de pessoas que os cerca não pode ajudá-los a resolver: carregam, sozinhos, problemas insolúveis (Lahire, 1997, p.19).

Lahire também explicita que o tema do “fracasso" (ou do "sucesso") é especificamente escolar e que, portanto, é “o produto discursivo histórico de uma configuração escolar e econômica singular” (Lahire, 1997. p. 54). Esse autor também explicita que "fracasso" e "sucesso" são situações que tem seus determinantes históricos, em função do grau escolar exigido, e ainda do mercado de trabalho que pode desencadear a cada tempo a busca por qualificação. São, portanto, situações com alto grau de variabilidade. Nesse contexto, a escola não se configura um lugar somente de aprendizagens de determinados conteúdos, mas de forma simultânea, um lugar onde se manifestam relações de poder e também as formas de exercício do poder. Sobre essa questão, o autor explicita:

> a escola, como um universo onde reina a regra impessoal, opõe-se a todas as formas de poder que repousam na vontade ou na inspiração de uma pessoa. Nesse âmbito geral da regra impessoal a escola passou historicamente da construção da figura do aluno domado" à do "aluno sensato e racional", sendo a razão um poder sobre si mesmo que substitui o poder exercido pelos outros e pelo exterior. Deixar o aluno caminhar sozinho em direção ao saber, sendo o professor mais um guia pedagógico do que um instrutor (no duplo sentido do termo), pedir-lhe que se comporte bem, através de uma forma de autocontrole bem compreendida, significa estar cada vez mais próximo de um aluno sensato e racional, que um aluno capaz de self-government, de "aprender a aprender", de caminhar sozinho para a apropriação do saber com a ajuda de fichas (de leitura, de ortografia, de gramática ou de matemática), capaz de fazer um exercício após a leitura de uma instrução, de organizar sozinho seu trabalho, de virar-se sozinho ou trabalhar em grupo (Lahire, 1997, p.59).

Enfim, os fatores que determinam o sucesso ou o fracasso escolar são diversos e com alto grau de variáveis que precisam ser analisadas de forma aproximada, considerando todas as especificidades. Caso contrário é possível incorrer em análises generalizadas e equivocadas.

Posteriormente, no ano 2000, Bernard Charlot possibilita uma análise do fracasso escolar, na perspectiva de uma teoria que prioriza a relação com o saber, uma vez que essa é “a relação do sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (Charlot, 2000. p. 78). Nessa perspectiva, a relação com o saber, segundo Charlot, possui algumas dimensões constitutivas que são: a relação com sistemas simbólicos, especificamente com a linguagem; a implicação de uma atividade do sujeito que se apodera materialmente do mundo, molda-o, e também o

transforma; e por fim implica ainda uma relação com o tempo onde interpenetram: o passado, o presente e o futuro. Assim "analisar a relação com o saber é analisar uma relação simbólica, ativa e temporal" (Charlot, 2000. p. 79).

Esse autor explicita elementos que podem auxiliar a entender o fenômeno do fracasso escolar para além da marca da falta e da culpabilização dos sujeitos, da sua condição e a do seu seio familiar, ou seja,

> para analisarmos o fracasso escolar, devemos levar em consideração: o fato de que ele "tem alguma coisa a ver" com a posição social da família - sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição; à singularidade e a história dos indivíduos; o significado que eles conferem à sua posição (bem como à sua história, à situações que vivem e à sua própria singularidade); sua atividade efetiva, suas práticas; a especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber (Charlot, 2000, p. 23).

Essa perspectiva que o autor adota, considera que as ações e escolhas do estudante têm repercussões com vistas à transformação das condições adversas em que vive, rompendo com a condição de fracasso antecipado devido às suas origens sociais. Segundo Charlot "a expressão "fracasso escolar" é uma certa maneira de verbalizar a experiência, a vivência e a prática; e por essa razão, uma certa maneira de recortar, interpretar e categorizar o mundo social" (2000, p. 13). As experiências de fracasso escolar podem se relacionar com diversas situações da trajetória escolar do(a)s jovens, como dificuldades para aprender, baixa autoestima, até consequências sociais de uma alfabetização tardia.

No Brasil, o(a)s jovens das camadas populares lidam todos os dias com a questão da própria sobrevivência. Suas vivências juvenis vão se configurando em uma luta diária para que a escola, o trabalho, as relações afetivas, o consumo e o lazer sejam garantidos, mesmo que em condições mínimas. Suas famílias e grupos de amigos compartilham com eles um espaço geográfico e social periférico. Espaço esse, onde o(a)s jovens constituem suas dimensões simbólicas de forma coletiva e individual. No entanto, as vivências escolares desses jovens, muitas vezes, ocorrem de forma fragmentada, pois é necessário lidar com o cansaço do trabalho, a ausência da articulação de seus interesses pessoais com a escola e ainda uma sensação de embotamento no acesso a melhores condições de vida por meio dos estudos, explicitada por Dayrell da seguinte forma: "a relação dos jovens pobres com a escola expressa uma nova forma de desigualdade social, que implica o esgotamento das possibilidades de mobilidade social para grandes parcelas da população e novas formas de dominação" (2007, p. 1122). Por meio de uma relação controversa com a escola, esse(a)s jovens constituem os dramáticos índices de

evasão escolar e, consequentemente, muitos enfrentam a questão do fracasso em algum momento de sua trajetória como estudante.

De forma mais específica no contexto escolar, as pesquisas de Caldas (2010) explicitaram elementos sobre a recuperação escolar, e como se torna evidente o descompasso entre os documentos oficiais que pressupunham o acompanhamento do estudante que apresentasse aproveitamento insuficiente com medidas pedagógicas específicas, estudos suplementares ou mesmo a recuperação paralela, com as práticas pedagógicas vivenciadas na escola pois

> a recuperação põe-se como medida para solucionar as dificuldades encontradas pelos alunos em seu processo de aprendizagem, no entanto, à medida que sua concretização na escola aponta muito mais para a discriminação e rotulação do que para a superação dos obstáculos, é possível afirmar que a recuperação escolar vem sendo instrumento de mascaramento da realidade e, consequentemente, de alienação (Caldas, 2010, p. 212).

Nesse sentido também as pesquisas de Bahia (2012) apresentaram elementos para discussão sobre algumas ações governamentais que pretendiam enfrentar o fracasso escolar. A autora discute três ações, sendo elas, o Ciclo Básico (1983) com ênfase no Projeto Classes de Aceleração e ainda o Regime de Progressão Continuada (1997). Em conclusão, Bahia (2012) explicita que tais políticas promoveram a "reclusão dos excluídos" justamente por não se garantir um ensino de qualidade:

> o termo reclusão é utilizado para expressar o "aprisionamento" dos alunos numa situação de exclusão em que se encontravam - dos saberes e conhecimentos bem como do sentimento de não pertencimento a um lugar - entendendo que pertencer significa "ser parte de", "ter relação", "ser próprio de" e ainda, estar integrado, estar incluído. A exclusão permanece "na" escola, os alunos estão inseridos, mas não pertencem a ela… (Bahia, 2012, p. 70).

Em uma perspectiva complementar, Shermack e Sant'Ana (2018) pesquisaram os sentidos atribuídos por professoras sobre a recuperação intensiva, uma política criada em 2012 com o propósito de trabalhar com estudantes que apresentavam dificuldades de aprendizagem. O resultado evidenciou que embora essa política tenha sido bem avaliada no que tange aos objetivos, no cotidiano escolar

> os desafios encontrados envolveram aspectos como heterogeneidade de dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos, conflitos com a equipe de gestão, descontinuidade no suporte educacional ofertado pelos professores auxiliares em virtude de alta rotatividade. Foram evidenciadas formas de resistência e ações individuais e em grupo que visaram a construir estratégias para lidar com os problemas encontrados no processo. Conclui-se que a política de recuperação intensiva, tal como está configurada, não consegue alcançar as suas finalidades, o que aponta a necessidade de se analisar criticamente os múltiplos fatores envolvidos na

> produção e na perpetuação do não aprender na escola e o modo de operacionalização dos sistemas de recuperação da aprendizagem (Shermack; Sant'Ana, 2018, p. 1).

Pezzi e Marin (2016) em suas pesquisas com as classes de aceleração explicitaram o problema da distorção idade-ano e utilizaram o conceito de fracasso escolar referindo-se à "distorção entre idade e ano (Lei n. 9.394,1996; Resolução CNE/CEB n. 4, 2010; Parecer CNE/CEB n. 7, 2010) de dois ou mais anos de ensino (Secretaria Municipal de Educação de São Leopoldo, 2012), que decorre de sucessivas reprovações" (p. 220). As autoras enfatizam, apoiadas em outros autores, a relação entre o fracasso escolar e o envolvimento do(a)s jovens com drogas, criminalidade e violência.

Conforme vivem experiências escolares o(a)s jovens constroem suas percepções sobre a escola e o papel que têm em suas vidas. E de fato qual é esse papel? Se muitas vezes associada à incapacidade e à culpa por não conseguir aprender, a escola pode não estar entre os lugares onde se quer estar, e nem para onde se deseja voltar caso resolva continuar os estudos. Prioste (2016) considera o fracasso escolar como um problema crônico, complexo e multifacetado que afeta grande parte dos estudantes brasileiros. Esse problema pode ser expresso em índices divulgados pela PNAD, cujas porcentagens de abandono são de 15,8% e 18,0% nas faixas a partir dos dezesseis anos de idade e de 8,5% e 8,1% até os treze e catorze. Ou seja, mesmo com todo o aparato da obrigatoriedade de ensino público e gratuito, a permanência do adolescente e jovem na escola não é uma realidade preponderante.

Salata (2019) em sua pesquisa sobre os principais fatores associados à evasão escolar de jovens entre quinze e dezessete anos de idade revela que alguns fatores incidem diretamente no agravamento desse quadro. Dentre eles estão: o fator da idade, uma vez que a evasão se acentua na medida em que o(a)s jovens se aproximam dos dezessete anos; a questão de gênero, pois as mulheres apresentam 48% chances menores de evasão em relação aos homens; e ainda um terceiro fator que está relacionado à carga horária de trabalho quando essa excede a vinte horas semanais, causando um impacto de 196% no aumento de chances de evasão. Porém, o fator mais impactante revelado na pesquisa de Salata é a falta de motivação para estudar, mencionada por 41% dos casos entrevistados. Essas constatações auxiliam no entendimento das razões que levam o(a)s jovens a não permanecerem na escola e também revelam a profundidade dos desafios. Vale destacar o impacto das questões de gênero, de trabalho e o que aparenta ser o maior desafio: qualificar o que o(a)s jovens apontam como falta de motivação.

Na medida em que a idade avança, outros elementos vão se somando à vida do(a)s jovens e podem afetar suas condições para estudar. Alguns estudos ressaltam que a maioridade é um marco importante na vida do(a)s jovens. Sposito, Souza e Silva (2018, p. 9) nos explicitam que: “a faixa etária dos 18 aos 24 anos é aquela em que a heterogeneidade de situações vividas pelos indivíduos nos âmbitos dos estudos, do trabalho e da vida familiar mais se acentua”.

Ainda que as famílias economicamente mais pobres tenham enfrentado dificuldades em frequentar a escola, muitas a procuram para que seus filhos possam viver uma experiência melhor e depositam na educação a esperança de alguma ascensão social. Porém, essa esperança vai se esvaindo ao passo que seus filhos, ao ingressarem na vida escolar, iniciam uma experiência com retornos controversos por parte da escola. Não raro, falas como “ele não consegue aprender”; “essa criança tem algum problema”; “ela se irrita com facilidade” são ouvidas por estudantes e seus familiares. Com retornos como esses, somadas às críticas diárias na convivência escolar, a experiência de estudar pode se tornar um processo intenso de produção de sofrimento, seja para o estudante, seja para a família que na maioria das vezes não sabe como lidar com a situação e também não é orientada. Souza (2020), em sua experiência de orientação escolar a essas famílias, explicita esse universo com os elementos que podem compor sua amplitude, ou seja,

> embora a escola tenha como um de seus principais objetivos ser um espaço de socialização do saber, a sua inserção se dá numa determinada sociedade, com uma organização política, social e econômica específica, sendo, no caso brasileiro, fortemente marcada por preconceitos sociais, principalmente em relação às famílias mais pobres. O fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação de como essa criança é tratada (Souza, M.P.R., 2020, p.37).

Essas inadequações, como Souza explicita, podem levar a sentimentos de inferioridade, de medo, de fracasso. Mesmo diante de contextos de sofrimento, a criança, o(a) jovem, tende a permanecer na escola por pelo menos 9 anos sendo, portanto, importante refletir sobre as experiências desenvolvidas no espaço escolar. Se as dificuldades são produzidas nesse ambiente, ali mesmo são desenvolvidas outras formas de interagir nesse contexto, levando em consideração as horas diárias na escola. É comum que os estudantes desenvolvam a prática da cópia como forma de lidar com a situação. São cadernos cujas páginas são cópias de algo que não se compreende, mas antes, a forma que o estudante encontrou de enfrentar o fato de estar na escola e não realizar alguma tarefa. Esse exercício de copiar se manifesta com frequência nas séries mais avançadas, em que o período de alfabetização já está esgotado e resta aos

estudantes desenvolver algum sentido de frequentar uma escola onde não consegue fazer o que é solicitado. Sobre essa situação elucida Souza:

> temos a impressão de estarmos diante de um subproduto perverso da política de progressão continuada: a cópia parece ter-se se tornado a estratégia preferencial de enfrentamento do problema do número significativo de analfabetos (ou quase isto) que frequentam os anos avançados do ensino fundamental. O alto índice de analfabetismo em tais anos é uma das consequências da maneira como essa política pública foi implantada, aliada ao não enfrentamento dos problemas cruciais do ensino que a precediam (Souza, B.P., 2020, p. 138).

Nesse contexto, a autora problematiza a questão da progressão continuada, implantada em toda a rede pública estadual paulista em 15 de janeiro de 1998 por meio da Resolução SE Nº 4 (Brasil, 1998). Na época, o Ensino Fundamental passou a ser organizado em dois ciclos (Ciclo I - 1ª a 4ª série e Ciclo II - 5ª a 8ª série) e a reprovação no interior dos ciclos não era permitida. Atualmente, vigora o Decreto 54.452 de 10/10/13 (São Paulo, 2013) que organiza o ensino fundamental no tempo de 9 anos, organizado em 3 ciclos. O primeiro compreende a alfabetização e abrange do 1º ao 3º ano; o segundo constitui o ciclo interdisciplinar que vai do 4º ao 6º ano e por último, o ciclo autoral, iniciando no 7º e finalizando com o 9º ano. O discurso oficial defende a progressão continuada, considerando-a uma medida para romper com a cultura do fracasso escolar. Para isso, soma-se a oferta de reforço complementar e recuperação, caso não aconteça o aprendizado esperado na organização pautada em ciclos.

Porém, o que acontece de fato no cotidiano escolar, pode gerar resultados controversos. Mais à frente na análise documental proposta nesta pesquisa, revelou-se uma problemática que se manifestou de forma acentuada no 6º ano, pois se concentrou o maior índice de reprovação e também o fato de que esse nesse mesmo ano escolar, o(a)s jovens deixam de frequentar a escola em maior proporção. Ou seja, o problema do fracasso escolar persiste. Se na década de 80, as reprovações se concentravam nas primeiras séries, atualmente essa problemática se desloca para os anos posteriores. Ou seja,

> a Progressão Continuada, longe de solucionar os problemas de escolarização, garantindo a melhoria da qualidade do ensino deu continuidade ao sentimento de impotência de professores e à lógica da culpabilização dos alunos e suas famílias, que, permanecem todos, vítimas de um sistema estruturalmente excludente (Viegas, 2020, p. 324).

A progressão continuada teve início em forma de legislação em 1996 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) no inciso 2º do artigo 32 com os dizeres: “os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no ensino fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de

ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino" (Brasil, 1996). Essa organização do ensino fundamental na década de 90, segundo o discurso oficial, foi uma tentativa de responder à problemática dos altos índices de reprovação no ensino fundamental. No entanto, as pesquisas desenvolvidas com estudantes no contexto da progressão continuada, explicitam resultados controversos. Ao passo que o estudante acessa e permanece na escola sem a questão das reprovações, há o desafio do desenvolvimento efetivo da aprendizagem. Essa questão está explicitada no atual relatório de monitoramento das metas do PNE: "o acesso à educação básica de forma equitativa é requisito necessário, mas não suficiente, para que a garantia do direito à educação seja integral: é preciso que ele seja seguido por um fluxo adequado, que inclua aprendizado e conclusão com qualidade" (Brasil, 2022, p. 14).

Esses estudos acenam na direção de uma problemática que não se resolve. Estudantes que apresentam dificuldades em suas trajetórias escolares permanecem muitas vezes com o fantasma do próprio fracasso apresentado com intersecções às questões psíquicas como o sentimento de vergonha diante de situações de fracasso e as consequências dessas ocorrências em longo prazo; e ainda ligado à saga dos laudos e seus determinantes, pois a partir desse documento, o jovem vive permissões para estar ou não nos ambientes. Instala-se o olhar que desconfia, marcando profundamente o (não) lugar desses jovens.

De forma complementar nas pesquisas em educação envolvendo o fracasso escolar, a questão do analfabetismo é uma constante. Por ter desdobramentos importantes ao longo da história do Brasil e impactos profundo na juventude nos dias atuais está detalhado a seguir imbricado nas políticas de educação popular.

3.2 – A Educação de Adultos, Educação Popular e os desafios do analfabetismo

A educação de adultos começou a ser citada como temática normativa na Constituição de 1934 quando constou no plano nacional de educação como: "ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos" (Brasil, 1934). Essa forma de compreender a educação de adultos como tema de política é ponto de partida para que as ações nesse âmbito pudessem ter alguma viabilidade. Beisiegel (2004, p. 63) explicita que "a educação para o povo, no Brasil, é sobretudo um produto da atuação do poder público" e a compreensão dessa atuação passa, segundo esse autor, pela análise das ideologias em que se exprimem as orientações do Estado.

Em meados de 1940 até a década de 60, alguns programas governamentais de ordem nacional e local ganharam visibilidade como: Criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942 (Brasil, 1942); Campanha Nacional de Educação de Adultos com início em 1947; a Campanha de Educação Rural em 1952 e Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 58). A Campanha de 1947 foi lançada por Lourenço Filho e, segundo Beisiegel, havia o entendimento de que a educação fundamental deveria envolver toda coletividade, pois "a educação do adulto viria a constituir-se, também, em condição necessária à maior eficiência do ensino infantil" (Beisiegel, 1999, p. 29). Essa Campanha constituiu um marco importante para o entendimento de uma educação que envolvesse toda a população.

Compreende-se como educação popular a oferta de educação a toda a população, aberta a todas as camadas da sociedade, portanto deve ser gratuita e universal (Paiva, 1985, p. 46). Essa autora interpreta a mobilização educativa na perspectiva do "significado da ação", pois a partir dela é possível categorizar os grupos defensores da ampliação da educação popular, uma vez que há divergências na interpretação dos problemas educativos. A autora categoriza em três diferentes grupos que embora coexistam, têm diferenças determinantes. Um primeiro grupo definido a partir da segunda década do século XX, cujo fenômeno se caracterizou por "entusiasmo pela educação", visava a extinção do analfabetismo, pois essa condição impedia o país de crescer. O aspecto mais importante que marca esse grupo é "a supervalorização da educação como fator capaz de solucionar todos os demais problemas da Nação: a educação começa a ser percebida como o principal problema nacional que, uma vez resolvido, conduziria à solução dos demais" (Paiva, 1985, p. 28). Juntamente com essas ideias se instala o preconceito contra o analfabeto e, consequentemente, a visão higienista da educação. Nessa perspectiva, a pessoa analfabeta precisava ser "curada" por meio do ensino obrigatório. Outro grupo que tomou corpo na década de 20 foi denominado por Jorge Nagle por "otimismo pedagógico", pois acreditavam que o principal problema seria preparar adequadamente o número de pessoas que o sistema pudesse atender, dentro de padrões considerados aceitáveis para as tarefas sociais (Paiva, 1985, p. 30). A principal problemática trazida por esse grupo foi a desvinculação do pensamento pedagógico das questões sociais.

Finalmente, um terceiro grupo que na visão de Paiva (1985) conjuga uma visão de educação que não incorre em unilateralidades denominado "realismo em educação". Esse grupo considera a importância das ações educacionais, mas compreende que os movimentos educativos têm um impacto na sociedade como um todo, nos âmbitos políticos, sociais e

econômicos. Nessa concepção, se destacam alguns grupos, sendo eles: os profissionais da educação representados especialmente na figura de Anísio Teixeira do movimento reformista; as esquerdas marxistas; e ainda grupos cristãos para os quais a revolução social era considerada importante, assim como o desenvolvimento de métodos educacionais para responder às demandas de dignidade humana. Esse último grupo é representado pelo educador Paulo Freire e seu método que inspirou a educação como prática de liberdade.

A categorização desses movimentos protagonistas na educação de jovens e adultos auxilia na análise dos programas que surgiram ao longo da história, suas finalidades e seus impactos para a sociedade brasileira. Não obstante essas ações deixam suas heranças na vida da população, nas concepções educacionais que vão se delineando, sobretudo, para resolver a questão do analfabetismo.

O analfabetismo da população brasileira constituiu-se um elemento fundamental na definição de políticas educacionais, tornando-se um campo de disputa, uma vez que aprender a ler e a escrever extrapola a assimilação de fonemas e grafemas. Pinto (1994) define o analfabeto, enquanto sujeito que vive condições concretas de existência, ou seja,

> o analfabeto, em sua essência, não é aquele que não sabe ler, sim aquele que, por suas condições concretas de existência, *não necessita ler*. Esta é sua definição real. É a exposição de sua essência, porque não apresenta o fato de ser iletrado como um acidente, mas como algo original, essencial, que tem que ser assim, dada sua condição de vida, fundamentalmente de trabalho (Pinto, 1994, p. 92).

O autor chama a atenção para a necessidade de se compreender a questão do analfabetismo partindo dessa condição como realidade humana, no conjunto das relações que se desenvolve com seus pares. Porém, essa concepção que possibilita uma análise mais profunda da condição de analfabeto não era o que se repercutia socialmente.

Na história do Brasil, os termos "alfabetização", "analfabetismo" ou “analfabeto” foram se modificando conceitualmente e apresentando diferenças na forma de apresentar o sujeito que está nesse contexto. O analfabetismo foi considerado como uma doença na década de 1920 como revela Paiva com base em pronunciamentos da época: “o grande mal” que cumpre “extirpar do organismo nacional” (Paiva, 1985, p. 99). Em 1947 quando foi lançada a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos o termo analfabetismo aparecia na interface com o marginalismo nos pronunciamentos de Lourenço Filho (Paiva, 1985, p. 179), e ainda como um mal a ser combatido por todos os meios e modos no Seminário Interamericano de Educação para todos em 1949 (Paiva, 1985, p. 195). A partir de 1962, os movimentos voltados

para a promoção da cultura popular, com bases em Paulo Freire, trouxeram consigo uma nova imagem do analfabeto como homem capaz e produtivo, responsável por grande parcela da riqueza da nação (Paiva, 1985, p. 205). Essa forma de pensar o processo de alfabetização da pessoa adulta foi idealizada por Freire:

> desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho com que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos. Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito (Freire, 2020, p. 136).

A partir de 1969 se instalou como política educacional o Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL. No contexto do desmantelamento dos movimentos sociais e educacionais de natureza popular, essa política foi uma resposta do governo militar às demandas da educação que ficaram descobertas. Com o intuito de erradicar a alfabetização, esse movimento definiu duas frentes de atuação: a universalização do ensino fundamental obrigatório e gratuito na faixa etária dos sete aos catorze anos e eliminação no decorrer da década de 70 do analfabetismo de adolescentes e adultos, com esforço concentrado na faixa dos quinze aos trinta e cinco anos (Brasil, 1971, p. 25-26). Embora tenha sido um movimento com fortes propagandas de seus idealizadores em termos de alcance de resultados, Ferraro (2009) em sua análise da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) explicita:

> a publicação, em 1979, dos resultados da PNAD 1977, levou confusão aos arraiais do MOBRAL. A alta cúpula do Movimento contestou imediatamente as estatísticas divulgadas pelo IBGE. Nem era para menos, uma vez que, as estimativas do MOBRAL, que davam para o Brasil, em 1977, um índice de 14,2% e um número absoluto de 9,5 milhões de analfabetos entre a população de 15 anos ou mais, a PNAD 1977 contrapunha um percentual e um número absoluto muito mais elevado - 23, 7% e 15,6 milhões respectivamente (Tabela 5.1) (Ferraro, 2009, p. 112).

Seguindo na sua análise, esse autor ainda confirma essas discrepâncias entre o que era anunciado pelos gestores do MOBRAL e o que de fato se constata nas pesquisas dos anos subsequentes (PNADs 1982 e 1984). Ao que parece, o Movimento não alcançou seus objetivos, no entanto conseguiu se ver livre do incômodo dos movimentos sociais fomentados no período antecedente. O MOBRAL foi extinto em 1985 e as práticas de alfabetização deram continuidade amparadas na Lei Federal 5692 (Brasil, 1971) que dispôs regras básicas para a viabilização da educação supletiva, cuja Suplência I continha alguma identidade pedagógica influenciada pelas experiências de alfabetização propostas por Paulo Freire. Na década de 1980 uma nova

problemática se anunciou envolvendo a proposta do ensino supletivo: a identidade pedagógica. Voltado aos adultos escolarizados, trabalhadores e com vínculos às culturas rurais, a proposta não atendia as demandas de seu público emergente como explicitado:

> a clientela dos cursos supletivos tornava-se crescentemente mais jovem e urbana, em função da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mundo do trabalho. Nesse sentido, mais do que uma "nova escola", voltada a um novo público, antes não tem atendido pela escola básica insuficiente, a educação supletiva converteu-se também em mecanismo de "aceleração de estudos" para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 58).

Essa questão já revelava as deficiências do sistema regular de ensino, somadas às necessidades cada vez mais precoces de inserção do(a)s jovens no mercado de trabalho. Nessa década também se anunciou o público que ocuparia em larga escala os bancos da EJA nas décadas subsequentes: adultos trabalhadores, jovens evadidos do ensino regular por ingresso no trabalho e aquele(a)s jovens que apresentaram defasagens em relação à tradicional oferta de ensino regular.

Na década de 1990, os programas governamentais colocaram o analfabeto no lugar do dependente ao convocar a população a "adotá-lo" por meio do programa Alfabetização Solidária e a própria alfabetização como "caridade" (Galvão; Di Pierro, 2013. p. 51-52). Nesse contexto, sem tratar dos problemas entendendo sua natureza, o Brasil teve que enfrentar os resultados das políticas anteriores, ou seja, os desafios sociais e educacionais se potencializaram gerando uma enorme dívida social. Com a população jovem e adulta altamente afetada, como revela Di Pierro; Joia; Ribeiro "podemos constatar que são 70,7 milhões (66,2% dos brasileiros com quinze anos ou mais) os que não completaram o ensino fundamental (...) no que se refere à alfabetização, o índice de cobertura não chega a 1%" (2001, p. 66). Embora a contrapartida governamental fosse uma necessidade diante dos números apresentados, o que se constatou por meio da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) - Lei nº 9.394/1996 foi o estreitamento da relação entre o atendimento regular de ensino e o ensino supletivo. A forma de acelerar a educação fundamental se apresentou no formato do ensino supletivo que, de certa forma, oferecia soluções às distorções idade/série e, ao mesmo tempo, camuflava as estatísticas educacionais aparentando que a escolaridade jovem estava em crescente desenvolvimento.

No contexto internacional, a década de 1990 teve como marco o Ano Internacional da Alfabetização, uma conferência que aconteceu em Jomtien na Tailândia, lugar que reuniu a Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento (ONU), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial. Nessa conferência foi aprovada a Declaração

Mundial sobre Educação para Todos, documento que potencializava reformas educativas e tratava dos problemas educacionais em uma perspectiva global. A Educação de Jovens e Adultos ganhou alguns destaques nesse documento como explicitado nas duas dimensões abaixo:

> redução da taxa de analfabetismo adulto à metade, digamos, do nível registrado em 1990, já no ano 2000 (a faixa etária adequada deve ser determinada em cada país). Ênfase especial deve ser conferida à alfabetização da mulher, de modo a reduzir significativamente a desigualdade existente entre os índices de alfabetização dos homens e mulheres; ampliação dos serviços de educação básica e capacitação em outras habilidades essenciais necessárias aos jovens e adultos, avaliando a eficácia dos programas em função de mudanças de comportamento e impactos na saúde, emprego e produtividade (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990).

Verifica-se nesse documento o aparecimento da questão de gênero preconizado na preocupação da alfabetização das mulheres e na redução das desigualdades nesse campo. Outra reflexão importante desse documento foi dar visibilidade à necessidade da ampliação da educação básica, somada à capacitação profissional com ênfase em seus impactos sociais. Algumas questões, também nesse sentido, foram observadas por Paiva (1994), ao explicitar alguns desafios da década de 90 no Brasil que corroboram de certa forma com os documentos internacionais. Segundo a autora,

> estamos frente à derrubada de numerosos preconceitos que marcaram o setor da educação de adultos. Entre eles, dois merecem ser mencionados. O primeiro é aquele que banaliza e desvaloriza as questões ligadas ao processo de aprendizagem a à administração das instituições educacionais (...) O discurso político é, definitivamente, insuficiente para responder o porquê de os alunos fracassarem e/ou abandonarem os estudos ou quais as condições necessárias para assegurar uma efetiva aprendizagem (...) O segundo preconceito é aquele que exclui o ensino profissional das preocupações, em função de seu caráter instrumental, bem como a transmissão de atitudes e comportamentos favoráveis à inserção no mundo do trabalho (Paiva, 1994, p. 33).

As questões suscitadas pela autora alertaram para a importância que as instituições educacionais possuem na vida escolar da população. Educação política e tomada de consciência eram importantes, mas não asseguraram a efetiva aprendizagem. Paiva (1994) ainda propôs a reflexão sobre a formação profissional, pois a precariedade da qualificação nesse campo levou a quadros constantes de desemprego ou condições precárias de trabalho. A ausência da leitura e da escrita, bem como seu pouco domínio, fragilizava os trabalhadores(a)s em ações do cotidiano como comunicar e conseguir preencher uma ficha cadastral.

Ao final do século XX, o Brasil apresentava “nada menos do que 18,8 milhões de pessoas de oito anos ou mais por alfabetizar” (Ferraro, 2009, p. 193). A ação deficiente dos sistemas regulares de ensino não levou a resoluções necessárias, e ainda agravaram o problema.

Ferraro (2009, p. 187) denominou “exclusão na escola” o fenômeno da expansão e universalização do acesso à escola, mas sob a lógica de exclusão que regeu o processo de escolarização das camadas populares no quinquênio de 1991 a 1996 com agravamento de situações de reprovação e repetência.

Nesses contextos explicitados, a questão do analfabetismo continuou com um grande desafio. Nos documentos elaborados na década de 90, a questão da alfabetização e a ausência dela apareceram em expressões como: “habilidades vitais”, “identidade” e “herança cultural”. Como exemplo, pode-se mencionar o artigo 5 da Declaração Mundial de Educação para Todos (Conferência de Jomtien - 1990):

> as necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos são diversas, e devem ser atendidas mediante uma variedade de sistemas. Os programas de alfabetização são indispensáveis, dado que saber ler e escrever constitui-se uma capacidade necessária em si mesma, sendo ainda o fundamento de outras habilidades vitais. A alfabetização na língua materna fortalece a identidade e a herança cultural. Outras necessidades podem ser satisfeitas mediante a capacitação técnica, a aprendizagem de ofícios e os programas de educação formal e não formal em matérias como saúde, nutrição, população, técnicas agrícolas, meio-ambiente, ciência, tecnologia, vida familiar - incluindo-se aí a questão da natalidade - e outros problemas sociais (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 1990, p. 5).

No intervalo de 2003 a 2012, a UNESCO, em 2009, publicou um documento intitulado “O desafio da Alfabetização Global” cuja definição de alfabetização reafirma um documento datado de quatro anos antes em que constava:

> a alfabetização é a habilidade de identificar, compreender, interpretar, criar, comunicar e assimilar, utilizando materiais impressos e escritos associados a diversos contextos. A alfabetização envolve um continuum de aprendizagem que permite que indivíduos atinjam seus objetivos, desenvolvam seus conhecimentos e potencial e participem plenamente na sua comunidade e na sociedade em geral (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2009, p. 21).

Ao explicitar uma leitura com enfoque na alfabetização e não no analfabetismo, esse documento englobou elementos da esfera social e individual dos estudantes, mas sem o reconhecimento das reais situações de produção do analfabetismo. Braga e Mazzeu (2017) problematizam essas questões da seguinte forma:

> periodicamente são lançados Planos, Programas, Campanhas e outras iniciativas governamentais ou da sociedade civil com o propósito de “erradicar” o analfabetismo no Brasil. No entanto, não se discutem nem se apontam suas causas principais: de um lado, o modelo econômico baseado na produção de “commodities” para exportação, que demanda mão de obra pouco qualificada e baixo desenvolvimento científico e tecnológico. De outro lado, a precariedade do sistema educacional (ou a ausência dele), em especial no que se refere à alfabetização e educação de jovens e adultos. A alfabetização de adultos no Brasil, em pleno século XXI, ainda é tratada como ação assistencialista, deixada a cargo de professores voluntários, que recebem uma “bolsa” de R$ 400,00 no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado e atuam em salas de aula

> com parcos ou inexistentes recursos pedagógicos. Tal programa não está inserido no processo formal de escolarização, o que resulta em descontinuidade após o término do curso. Quase tudo se passa na alfabetização de adultos sob o signo dessa precariedade estrutural (Braga; Mazzeu, 2017, p. 44).

Atualmente constata-se o uso do termo "analfabeto funcional" que segundo o Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do plano nacional de educação (Brasil, 2020) "considera-se analfabeta funcional a pessoa com quinze anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever". Esse termo, embora adotado nos documentos atuais, tem origens na década de 80 como explicita Ribeiro:

> o termo alfabetismo funcional foi cunhado nos Estados Unidos na década de 1930 e utilizado pelo exército norte-americano durante a Segunda Guerra, indicando a capacidade de entender instruções escritas necessárias para a realização de tarefas militares (Castell, Luke & MacLennan 1986). A partir de então, o termo passou a ser utilizado para designar a capacidade de utilizar a leitura e a escrita para fins pragmáticos, em contextos cotidianos, domésticos ou de trabalho, muitas vezes colocado em contraposição a uma concepção mais tradicional e acadêmica, fortemente referida a práticas de leitura com fins estéticos e à erudição. Em alguns casos, o termo analfabetismo funcional foi utilizado também para designar um meio termo entre o analfabetismo absoluto e o domínio pleno e versátil da leitura e da escrita, ou um nível de habilidades restrito às tarefas mais rudimentares referentes à "sobrevivência" nas sociedades industriais (Ribeiro, 1997, p. 145).

Os nomes utilizados para designar a condição de analfabetos parecem se modificar, mas acabam em um movimento cíclico, que demonstra a morosidade do problema e o quanto o Brasil não conseguiu criar uma política efetiva na melhoria da oferta do ensino a toda a população.

No cenário de reflexões acerca de alfabetismo ou analfabetismo no Brasil e suas concepções, merece destaque ainda a influência do construtivismo no âmbito educacional como explicita Marsiglia (2013):

> na década de 1980, o Brasil assistiu um movimento de contestação da pedagogia oficial (tecnicista) por movimentos denominados progressistas. Algumas teorias se expressaram naquele momento, como as mais avançadas, para que a escola colaborasse com redemocratização da sociedade brasileira. Uma das teorias que se apresentou nesse período foi o construtivismo, fundamentado nas ideias de Jean Piaget, trazido com bastante força especialmente pelos trabalhos de Emília Ferreiro, amplamente difundido nos documentos oficiais de âmbito federal, estaduais e municipais. Anunciava-se, pois, uma solução para os problemas do fracasso escolar e da formação crítica dos indivíduos (Marsiglia, 2013, p.37).

O construtivismo atualmente é parte estruturante do ensino público no Brasil, com destaque para as redes estaduais e municipais de São Paulo onde esta pesquisa foi realizada. Não obstante, estrutura também as práticas de EJA, como explicitado no Currículo da Cidade de Língua Portuguesa da capital paulista para essa modalidade:

> entra em cena, assim, a abordagem psicogenética de alfabetização (FERREIRO; TEBEROSKY, 1986), que toma os sujeitos como seres pensantes e que, mesmo antes do domínio das convenções da escrita, levantam hipóteses sobre seus modos de funcionamento. Conhecer essas hipóteses e considerá-las é fundamental ao professor que objetiva criar as condições necessárias para que os estudantes se apropriem das culturas do escrito. Essa preocupação é essencial no caso da Educação de Jovens e Adultos, pois estes estudantes já obtiveram experiências que as crianças ainda não puderam ter. Da mesma forma, cumpre-nos enfatizar que a concepção de alfabetização presente neste documento toma a alfabetização em contextos de letramento como princípio e como práticas indissociáveis (São Paulo, 2019, p. 83)

Essa concepção, imbricada nos discursos de democratização da educação, envolve as formações e práticas docentes até a atualidade. No entanto, é possível constatar nos índices de analfabetismo do sistema educacional brasileiro já explicitados nesta pesquisa, o resultado dessa escolha feita no passado e reafirmada no contexto educacional atual. Mortatti (2016) nomeia as heranças da adoção do construtivismo no Brasil como "Orfãos do Construtivismo". Dentre algumas reflexões em seus estudos, a autora destacou:

> ao longo das últimas três últimas décadas, o processo de democratização do país vem caminhando em sobressaltos, com alguns avanços e muitos retrocessos e muitíssimas contradições, com algumas conquistas e muitíssimas perdas, nos âmbitos político, econômico, social e educacional. E, em que pesem os avanços quantitativos na educação pública e as boas intenções político-pedagógicas anunciadas inicialmente pelos defensores do construtivismo, vêm se "perdendo" para o analfabetismo funcional gerações de brasileiros, que têm engrossado as fileiras dos deserdados das promessas de inclusão no mundo público da leitura e escrita. Articulando a essas as perdas históricas da sociedade brasileira (especialmente na sombria conjuntura atual), constata-se que, em substituição àqueles "filhos do analfabetismo" que motivaram as pesquisas de Emília Ferreiro, há hoje milhões de brasileiros (incluindo estudantes, professores e pesquisadores) que partilham de outra trágica condição social e política: a dos "órfãos do construtivismo" (Mortatti, 2016, p. 2.283).

Logo, os desafios que envolvem a questão do analfabetismo no Brasil ainda se configuram graves e urgentes, além de requererem coragem política para que mudanças profundas sejam feitas com o devido aprofundamento dos problemas oriundos desta concepção adotada.

4 CAPÍTULO III: PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 - Tipo de Pesquisa

Esta pesquisa tem um caráter descritivo e exploratório que entre outras questões, segundo Gil, tem como objetivo "o estabelecimento de relações entre variáveis" e também o de "proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato" respectivamente (1989, p. 45). Este estudo também está se desenvolvendo em consonância com uma pesquisa mais ampla intitulada "Juventude e Ciberculturas", uma vez que essa objetiva investigar a interpretação de jovens sobre suas experiências nos ambientes digitais. A relação entre as duas pesquisas acontece ao considerar o universo das interações virtuais da juventude que não se apropriou da leitura e da escrita. As técnicas utilizadas foram coleta de dados para análise documental e aplicação de entrevistas.

A escolha por esse tipo de pesquisa foi motivada pela necessidade de investigar as trajetórias escolares do(a)s jovens a fim de compreender os entraves que os levaram a uma situação de analfabetismo no decorrer da educação básica regular. E também entender como esse(a)s jovens percebem esses entraves. As indagações que conduziram essa pesquisa são: como foram as trajetórias escolares do(a)s jovens na escola regular? Quais entraves estiveram presentes nessas trajetórias que impossibilitaram o aprendizado da leitura e da escrita? Como o(a)s jovens percebem esses entraves? Os hábitos televisuais contribuem para o agravamento dessa questão? Diante das questões colocadas, algumas hipóteses aparentemente podem estar relacionadas. São elas: ineficiência escolar em sanar as dificuldades do processo de alfabetização apresentadas pelo(a)s jovens; exposição do(a)s jovens à violência que se agravou com o fator da discriminação racial; assimilação de uma condição de fracasso nas relações escolares; exposição a hábitos televisuais e acesso precoce a substâncias psicotrópicas.

4.2 – O(a)s jovens e o local da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa são jovens, na faixa etária entre dezoito a vinte e quatro anos, que não se alfabetizaram no curso da educação básica regular, e frequentam a Educação de Jovens e Adultos. Esse(a)s jovens residem em bairros próximos à unidade escolar onde estão matriculados, local geograficamente e socialmente periférico da cidade de São Paulo. Suas trajetórias escolares foram analisadas nesta pesquisa em função de alguns aspectos similares como: as dificuldades de conclusão da educação básica; o percurso escolar com indícios de evasão em anos que correspondem ao ensino fundamental II na rede regular de ensino e o fato de não saberem ler e escrever um bilhete simples. A escolha por esse público aconteceu devido

ao fato das condições de leitura e escrita desse(a)s jovens demonstrarem discrepância com referência ao ano cursado em seu histórico escolar e também pela fragilidade que esse grupo em específico apresenta em relação aos seus pares que procuram a EJA para o término dos estudos.

O fator que mais chama atenção na chegada do(a)s jovens na unidade é o fato de algumas documentações escolares apresentarem anos finais do ensino fundamental, situação essa que não corresponde às necessidades reais de aprendizagem. No momento da matrícula apresentam um comportamento silencioso que se estende para as aulas. Procuram sentar longe dos docentes, e próximo aos estudantes que tenham a faixa etária próxima à sua; utilizam aparelhos celulares com fone de ouvido durante boa parte do tempo que estão no ambiente escolar. Alguns usam continuamente o capuz. Com o passar do tempo, tendem a modificar esses comportamentos, porém as atitudes explicitadas indicam inicialmente alguma recusa à escola. Como as trajetórias escolares estão presentes nas vidas do(a)s jovens e delas emergem várias experiências individuais e sociais, procurou-se investigar os entraves que possam ter prejudicado o curso de sua alfabetização. O grupo pesquisado se constituiu de vinte e cinco jovens, número esse determinado em função do recorte etário de acordo com a pesquisa "Juventude e Ciberculturas".

A pesquisa foi realizada em um centro educacional que oferta a modalidade de EJA, atendendo jovens e adultos agrupados em etapas de alfabetização, etapa básica, intermediária e final. Em função do período pandêmico, o número de estudantes matriculados na unidade ficou reduzido. A oferta das aulas é distribuída nos turnos da manhã, tarde e noite. As salas de aula possuem, em média, vinte estudantes por período, a depender da etapa atendida. O(a)s jovens são acolhidos na unidade primeiramente na secretaria, onde são convidados a realizar uma sondagem que corresponde à documentação que ele(a) apresenta relativa à sua trajetória na rede regular de ensino para fazer a matrícula. As sondagens propostas aos estudantes foram elaboradas no CIEJA e se assentam nos pressupostos do Currículo da Cidade para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse currículo explicita-se:

> conforme já descrito no currículo, para que os estudantes se apropriem do sistema de escrita, a própria língua escrita deve tornar-se tanto o meio pelo qual se aprende, como a meta a ser alcançada. Neste sentido, em primeiro lugar, faz-se necessário reconhecer que este processo envolve uma construção que é cognitiva e que, portanto, demanda o planejamento de boas intervenções pedagógicas. Sendo assim, o primeiro passo, como já dito anteriormente, é conhecer o que os estudantes já sabem sobre a escrita. Partindo de um referencial pautado na Psicogênese da Língua Escrita, forjado por Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1986). A partir das escritas coletadas por meio de sondagem, é possível identificar a hipótese de escrita em que cada estudante se

> encontra, podendo assim, planejar quais intervenções necessárias a partir do diagnóstico realizado. Conhecer os saberes que os estudantes já possuem facilita o planejamento e a organização de intervenções pedagógicas que favorecem sobremaneira o avanço dos estudantes neste processo (São Paulo, 2019, p. 127).

A partir do resultado desta sondagem o(a)s jovens são orientados a frequentar algum grupo, uma vez que a escola organiza suas salas por agrupamentos de estudos. A sondagem proposta é constituída por uma ficha de apresentação do estudante em que são solicitados seus dados pessoais e também questões sobre os motivos que o afastaram da escola, as razões pelas quais retornou aos estudos e um sonho que gostaria de realizar. Em relação ao conteúdo, são propostas questões que envolvem a leitura de um texto jornalístico com perguntas que objetivam verificar se o estudante localiza informações no texto. Para a escrita, é proposto ao estudante o desenvolvimento de um texto de autoria que se relaciona com uma problemática local do território atendido, no caso, a questão da moradia. Também são propostas atividades de leitura de tabelas e problemas matemáticos. Caso o estudante não consiga realizar a sondagem descrita, é convidado a realizar outra atividade cuja proposta consiste em escrever um grupo de palavras, uma frase e uma pequena apresentação de si. O(a)s jovens que demonstram dificuldade de realizar a segunda proposta de sondagem são convidados a estudar nos agrupamentos cujas intervenções pedagógicas se direcionam à alfabetização. As trajetórias escolares de alguns desse(a)s jovens encaminhado(a)s aos agrupamentos de alfabetização são o enfoque dessa pesquisa.

4.3 – Análise Documental

Para responder às indagações dessa pesquisa, primeiramente foram solicitados aos funcionários da secretaria um auxílio para o mapeamento do(a)s jovens que estavam frequentando as turmas de alfabetização dentro do recorte etário de dezoito a vinte quatro anos, nas listagens das turmas do ano de 2021. Somaram-se vinte e cinco jovens matriculados. Após esse mapeamento, foi realizada com apoio da equipe administrativa com acesso restrito e autorização do gestor, uma coleta de dados nas seguintes fontes: plataformas online Secretaria Escolar Digital (SED) do estado de São Paulo; Escola Online (EOL) da prefeitura de São Paulo, e também nos prontuários dos estudantes armazenados na unidade escolar onde o estudante está matriculado. Essas fontes forneceram um conjunto de informações de cada jovem suficiente para dar início à análise documental que, segundo Lüdke e André, "constituem também uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentem afirmações e declarações do pesquisador" (2020, p. 45). Os dados obtidos foram transcritos para uma planilha e categorizados de acordo com as informações que as documentações ofereciam de

forma mais detalhada. No caso de dois jovens obtivemos dados parciais, devido ao fato de terem cursado parte da educação básica em outro estado e não ter sido possível obter as informações de suas trajetórias escolares por meio das plataformas digitais, limitando-se às informações presentes no histórico escolar. Mais à frente, a análise documental está descrita com detalhes juntamente com os resultados obtidos resguardando o sigilo dos nomes e informações que possam identificar os participantes.

4.4 – As entrevistas

A segunda etapa da coleta de dados teve como referência um questionário elaborado a partir da pesquisa Juventude e Cibercultura, que foi aprovado pelo Comitê de Ética da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. O questionário aborda questões sobre aprendizagem, saúde mental, condições socioeconômicas, desigualdades sociais e o impacto das mídias e dos ambientes digitais na relação do(a)s jovens com os estudos formais. No caso desta pesquisa, cuja temática central é o(a)s jovens, questões sobre o fracasso escolar e o analfabetismo foram acrescentadas as questões que pudessem suscitar as reflexões necessárias de acordo com o problema de pesquisa, bem como com as hipóteses construídas previamente.

Segundo Gil (1989), a entrevista possibilita a coleta de dados em maior profundidade; oferece flexibilidade no diálogo entre entrevistador e entrevistado; permite captar expressões corporais, tonalidades e ênfases em determinadas palavras, além de não ter a exigência da leitura e escrita por parte do entrevistado. Foram elencadas questões que se relacionam com as informações sobre a escolarização e vínculo escolar do estudante, sobre hábitos fora do ambiente escolar, sobre saúde mental e também sobre seus planos para o futuro. Aos docentes foram propostas questões que apresentam semelhanças com aquelas apresentadas aos jovens para que a análise possa ser enriquecida com perspectivas diferentes sobre os mesmos assuntos. Em anexo, estão explicitadas as questões para ambos os grupos.

Para que as entrevistas fossem viabilizadas, foi realizado um novo mapeamento do(a)s jovens cujos históricos foram analisados anteriormente. Matriculados e frequentando as aulas no ano de 2023 estavam seis estudantes. Outros dois estudantes se encontravam transferidos, estando aparentemente em outra unidade escolar. Dois estudantes evadiram ao longo dos meses, e quinze jovens não chegaram a frequentar a escola no referido ano letivo. Assim, as abordagens com os jovens aconteceram de duas formas: entrevista presencial; entrevista ou tentativa de contato por telefone.

No espaço escolar, foram realizadas entrevistas com seis jovens, divididos em dois grupos de três estudantes. O primeiro grupo entrevistado aconteceu no turno da manhã e o segundo no turno da tarde. Assim, aconteceram duas entrevistas coletivas desses jovens. Uma estudante foi entrevistada por telefone, com um número reduzido de questões; outros cinco estudantes foram contatados por telefone. Quanto ao restante do(a)s jovens, não foi possível fazer o contato, pois o número de telefone que havia no cadastro escolar não estava habilitado para receber chamadas. Mesmo nesses casos foram feitas ao menos cinco tentativas de ligações em dias e horários diferentes.

As entrevistas dos seis estudantes que frequentavam o centro educacional ocorreram de forma presencial, com registro em áudio. Ao término das entrevistas, iniciaram-se as transcrições que resultaram em um material de trinta páginas, em média, por grupo entrevistado. Na sequência, deu-se início à fase de leitura geral das entrevistas. Com essa leitura foi possível obter um panorama dos relatos de acordo com os temas abordados na perspectiva de cada jovem. Por ser uma entrevista coletiva e as falas do(a)s jovens aparecerem de forma dialogada, a segunda leitura aconteceu com o propósito de destacar a resposta de cada jovem atribuindo uma cor para cada um(a). A partir dessa separação dos relatos conforme cada questão abordada na entrevista, se derivaram perfis para entendimento das percepções de cada um(a). Os perfis foram descritos no capítulo IV, de acordo com as questões que a pesquisa buscou responder, considerando também elementos que foram trazidos espontaneamente pelo(a) jovens. Esses perfis tiveram nomes fictícios e foram constituídos primeiramente com os relatos do(a)s jovens entrevistados de forma presencial seguidos daquele(a)s que foram contatados de forma telefônica, cujas famílias também tiveram alguma participação nas respostas. Nesses casos, as falas foram anotadas enquanto a ligação estava em curso.

Ao término das montagens dos perfis, foi iniciada a fase de codificação do conteúdo que segundo Bardin “corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados em bruto do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo, ou da sua expressão (...) (2021, p. 129). No caso, foram feitos os recortes das falas de cada jovem de acordo com cada tema abordado na entrevista, ou seja, o que cada um(a) explicitou sobre as barreiras para aprender; sobre os aspectos familiares; intraescolares; condições comunitárias; hábitos em relação às mídias; saúde mental; mudanças em relação à escola atual e finalmente sonhos e expectativas para o futuro. Os relatos categorizados estão em anexo, com a codificação do(a)s jovens em E1 até E6. O(a)s estudantes que foram contatados por ligação, estão descritos somente nos perfis.

A categorização dos relatos do(a)s jovens possibilitou a sistematização dos dados em unidade de registro que, como explicita Bardin “corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial” (2021, p. 130). Assim, foram organizadas tabelas visando explicitar as barreiras enfrentadas pelos jovens no tempo pregresso, na atualidade, bem como perceber aspectos da EJA que os auxiliaram até o momento; aspectos que consideraram passíveis de melhorias e ainda seus sonhos e expectativas em relação aos estudos e outros aspectos da vida. Também foram destacados pontos recorrentes nos relatos do(a)s jovens e em quais perfis eles apareceram.

No mesmo período em que ocorreram as abordagens com o(a)s jovens, também foram entrevistadas três docentes da escola pesquisada. A escolha das docentes aconteceu respeitando a diversidade de turnos em que lecionaram até o final de 2022, e ainda considerando o critério de lecionarem nos últimos anos nos agrupamentos de alfabetização e terem experiência direta com os jovens da pesquisa. Nesse aspecto, é importante considerar que o(a)s jovens tiveram suas matrículas concentradas nos períodos da manhã e da tarde. À noite costumam frequentar somente aqueles que estão trabalhando ou tenham alguma situação que os impossibilite a frequência durante o dia. As docentes são todas mulheres, uma vez que na categoria alfabetizadore(a)s nesta unidade, não havia professores homens. As entrevistas aconteceram de forma presencial e por chamada de vídeo, ambas com registro em áudio. Uma das docentes apresentou problemas de conexão na parte final da entrevista, precisando ter continuidade de forma escrita posteriormente.

As entrevistas com as professoras foram transcritas e posteriormente foi feita uma leitura geral das percepções de cada uma a cada tema proposto. Os relatos das docentes foram então descritos de forma conjunta e comparada no capítulo cinco, considerando as mesmas categorias de análise dos perfis juvenis, suscitando alguns aspectos que diferem os turnos de atendimento que, de forma complementar, puderam fornecer uma visão mais ampla do atendimento ofertado aos jovens; as diferenças e semelhanças de como as docentes percebem esse grupo.

5 CAPÍTULO IV: OS PERFIS DOS JOVENS DA PESQUISA

A questão principal desta pesquisa é explicitar elementos que o(a)s jovens percebem a propósito do que possa ter impedido ou dificultado a aprendizagem da leitura e da escrita ao longo da escolarização básica, e como essas barreiras ainda se manifestam, uma vez que o ensino fundamental está em curso, e uma parte destes jovens ainda vivencia a condição de evadidos do sistema escolar. Na medida em que o(a)s jovens foram respondendo às questões no momento da entrevista, foi possível perceber como cada história ora se assemelhou com a de seus pares, ora se diferenciou por elementos singulares de suas vivências. Cabe destacar que os perfis foram descritos sem a intenção de completude ou de reduzir as experiências dos jovens. O intuito destes foi evidenciar a complexidade dos elementos que envolvem cada história em específico.

Perfil (E1) - Ana

Ana, vinte anos, se identifica como parda[1] e transexual. Na entrevista, relatou que deixou de frequentar a escola regular quando cursava a 6ª série. A estudante demonstrou prontidão para a entrevista, apresentava uma postura corporal que denotava interesse em participar daquela proposta. Era a primeira a responder as questões, revelando anseio em comunicar sua história de vida. Anunciou seu nome social e perguntou se poderia ser chamada por ele, ou deveria ser o anterior.

Para Ana, estudar se relaciona com as necessidades de sua vida. Como exemplo, o fato de precisar trabalhar. Sobre estudar, ela expressou: *"significa muita coisa, porque o estudo, ele muda a sua vida, pra um emprego, porque pra você ter emprego você tem que estudar, pra você ter conhecimento, cê tem que estudar. Então, eu acho que significa a sua vida mesmo"*. Ela considerou que a escola em que está atualmente auxilia a perder a timidez de falar em público, pois nas suas vivências na escola regular, ela não identificava atividades que explorassem esse tipo de habilidade. Ela comparou uma escola com a outra ao se pronunciar: *"aqui já é diferente da escola normal, na escola normal a gente não faria esse tipo de coisa, a gente ficaria trancado na sala, falando com os professores, fazendo lição e só, aqui a gente faz outras coisas que eu acho que muda muito porque a gente consegue se soltar mais, se expressar, tem um contato diferente com os professores de conversa, de apoio e apresentação, eu sinto isso também, que eu acho que é importante"*.

[1] A autodeclaração foi coletada em dados fornecidos pela secretaria da escola.

No início da escolarização em São Paulo, Ana expressou que *"quando você é uma criança gordinha"* era sofrido. Ela enfatizou a importância que teve em sua vida na escola, o fato de ter tido o auxílio de uma diretora que, de alguma forma, a compreendia e auxiliava. E também o fato de que essa diretora se autodeclarava transexual e ter sido a primeira diretora trans a assumir esse tipo de cargo na cidade de São Paulo. Ana estudou na escola regular até a 6ª série. Nesse processo de escolarização, diz ter encontrado dificuldade com a leitura e que uma professora na terceira série dava atenção e que pôde aprender alguma coisa com ela. Nessa mesma época, a diretora indicou para Ana acompanhamento psicológico, com alguma hipótese de ser dislexia, que chegou a ser comprovada segundo a estudante, mas que devido às limitações relacionadas ao convênio de saúde que sua mãe possuía, o acompanhamento não foi viabilizado. Ao término da 6ª Série, Ana passou três anos sem estudar, e relatou que o motivo foi que sua mãe e seu pai não a matricularam. Sobre esse período da sua vida, ela explicitou: *"eu parei na sexta série. Aí eles não quiseram me matricular na escola. Minha mãe fala que ela trabalha muito, que não tem tempo, mas ela só pensa nela mesma, tipo ela faz coisas pra ela mesma, tipo, nunca podia fazer nada. Meu pai, ele é alcoólatra, ele é dependente do álcool, ele trabalha, mas bebe, ele quer bater na gente, ele quer bater nela, ele quer quebrar as coisas em casa. Então, com ele eu não conto com nenhum tipo de apoio. E aí, eu pedi pra uma tia me matricular, só que tinha entrado uma lei que falava que era só pai e mãe que podia matricular. E a gente provou, que ela era minha tia, mas mesmo assim não deixaram matricular".* Ana se matriculou sozinha no CIEJA aos dezessete anos para a continuidade de seus estudos.

Questionada sobre sua assiduidade na escola regular, ela disse que não faltava tanto porque sua irmã mais velha a auxiliava para acordar e colocar na perua que a levava para a escola. Ela considerou alguns fatores que dificultaram a aprendizagem da leitura e da escrita: um deles foi o fato de não ter sido oferecido auxílio por parte dos professores e outro a ausência de apoio de seus pais. Sobre essa questão ela enfatizou: *"pra mim foi a questão de não ter ajuda de professor porque quando a gente entra na educação infantil eles ajudam muito, mas parece que a escola pública lá antigamente tinha um descaso muito grande, porque eu não era a única pessoa que não sabia que tinha dificuldade, porque tinha mais pessoas com dificuldade. E aí os que sabiam são porque o pai e mãe ensinavam em casa. A minha irmã me ajudava, mas não tinha tanto tempo, que ela trabalhava. Meu pai e minha mãe não faziam nada por mim. Nenhum dos dois nunca fez e não faz. Era minha irmã, só que ela trabalhava, então tipo, ela no tempo livre que ela tinha, que era no máximo três horas, que depois tinha que dormir, pra acordar me botar na perua e trabalhar de novo. Então tipo, ela me ajudou bastante, mas se fosse a*

escola por conta do descaso, foi por conta disso. Mas, é isso". Assim, Ana ressalta em sua fala elementos intraescolares e familiares que tiveram impactos sobre sua vida escolar. Ambas marcadas pela ausência de auxílio e acompanhamento na perspectiva da jovem.

Nos relatos de Ana, o ambiente familiar é um lugar em que viveu e vive situações de sofrimento em decorrência do alcoolismo do pai. São situações que ela explicitou, envolvendo a si e as pessoas que moram com ela, todas mulheres, com exceção do pai: *"nem há um mês atrás ele tentou me agre… ele tentou me matar assim, esse ponto, ele veio com o caco de vidro, eu mostrei pra Paola a cicatriz, mostrei o que aconteceu, ele é violento, ele quer bater na gente, ele quer matar a gente, só que a minha mãe não sai dessa vida, já tem, a gente somos em três, a minha irmã mais velha tem trinta e cinco, ela sofreu tudo que eu sofri, ela apanhava dele, ele queria bater nela e ela trabalhava, fazia as coisas certinho, mas ele, quando ele bebe ele vira outra pessoa, aí ela saiu; aí tem a minha segunda irmã que tem trinta, ela ficou com esquizofrenia, a minha vó e minha tia pegaram ela pra cuidar quando eu era pequena, porque minha mãe e meu pai como eu falei pra vocês, né? Elas não davam tanta atenção e minha mãe e meu pai surtou e foram buscar ela. Trouxeram ela de volta com dez anos e aí daí ela fez dezoito, já estava com problema de cabeça, minha mãe não ligou tanto, ela conheceu um cara e foi morar com ele, ninguém queixou nada e foi. Depois de seis anos ela voltou com esquizofrenia, um surto, ninguém sabe o que aconteceu e agora tem dois meses ela surtou completamente e tá tipo internada porque ela tá falando que tá ouvindo voz, ela tentou me matar e tentou matar minha mãe esse final de semana mesmo. Ela tava na minha tia, tem uma criancinha pequena, ela fala que as duas manda matar ele, e ela foi pra cima dele* (...)". Ana considera que esses fatos interferiram e interferem na sua aprendizagem, ao dizer que *"querendo ou não aquilo mexe com a minha cabeça até hoje".* Ela relatou que chegou a fazer terapia e que hoje está buscando esse auxílio novamente.

Em relação à valorização dos estudos no ambiente comunitário em que viveu e reside atualmente, Ana explicitou que existe uma procura dos jovens por ser MC ou fazer sucesso com vídeos no TikTok em detrimento dos estudos. Considerou que os estudos não são valorizados. Citou ainda questões de violência na escola e uso de drogas: *"eu acho que comunidade em si, hoje em dia tem umas pessoas que valorizam isso tudo, mas a grande maioria é mais "ai vou virar MC porque hoje em dia todo mundo quer virar MC". Então o aluno quer largar os estudos "ai vou ser MC, vou fazer isso" ou vão pra escola que nem já aconteceu comigo diversas vezes ou vão pra escola pra usar drogas que nem tipo usavam maconha dentro do banheiro entre outras coisas… queriam bater em professor, então pra mim eu acho que não é tão valorizado*

os estudos em comunidade". Ana ainda considerou que falta interesse por parte dos jovens em estudar, e no caso dela, reforça a questão de não ter tido apoio familiar para matriculá-la: *"quando a gente é novinho, a gente precisa deles para matricular a gente na escola, que nem me ocorreu. Se eles não correm atrás pra gente, a gente não consegue estudar porque eles precisam matricular a gente. Se eles não matriculam a gente, a gente não consegue ir".*

Em relação ao bairro onde residiu e reside, Ana observou uma situação que envolve perigo em relação aos horários que escolhe para estudar fazendo a opção pelo turno da manhã. Acerca do bairro, ela diz: *"a gente corre o risco de ser assaltado o tempo inteiro, não importa o horário. Então, eu acredito que a gente vive na questão da violência por morar aqui"*. A estudante também considerou que a violência interfere mais precisamente na relação das meninas com a escola, uma vez que explicita que hoje em dia as meninas se vestem de forma a ficarem mais bonitas em sua opinião, porém mais expostas: *"mas eu acho que as meninas de hoje em dia estão muito mais bonitas que nem muito antigamente. Eu vejo muita coisa assim que eu acho que antigamente não seria permitido, pelo menos na época que eu estudava e eu vejo que a mãe acaba apoiando que nem tipo, deixa a menina ir com saia bem curta mesmo, sabe umas coisas bem…"* Ana considerou que a questão de gênero interfere de forma negativa tanto no ambiente escolar, como comunitário: *"num importa a idade, cê num tá segura em qualquer lugar".* Ela explicitou que a comunidade em que vive sofre discriminação pelas *"pessoas ricas"* e que na própria comunidade essa discriminação também acontece ao dizer: *"acho que mais na comunidade é o lugar onde mais tem, porque são pessoas que sei lá, te conhece desde pequeno e acham que tem direito de falar o que bem quer com você e fazer o que quer com você".* Porém, Ana não identificou uma relação dessas questões com a aprendizagem ao dizer que elas só interferem se acontecer alguma situação de discriminação dentro da escola.

Ana explicitou que as mídias influenciam crianças e jovens. Ela citou a questão dos jogos online e a ilusão da fama na internet como fator de ganho financeiro sem que seja necessário estudar. Sobre isso ela relatou: *"então, eu acredito que influencia sim em muitas coisas porque como eu falei, né? Eu tenho aquela questão do influenciador, hoje em dia influencia as crianças e adolescentes, eu vejo que poderiam influenciar pra incentivar os estudos, mas não incentivam, eles querem vender aqueles, joguinho online, falar que cê vai ganhar dinheiro, ou falando que que nem já ouvi casos, né? Tipo de famosos irem na porta de escola falar que estudo não leva nada, que a vida é INSTAGRAM…".* Ela também explicitou a questão da comparação de padrões de beleza que são evidenciados na internet como um

elemento que impacta sua saúde mental e ainda um outro fator que se relaciona diretamente com os estudos que é a perda do sono ao ficar até de madrugada no celular: *"aí tu fica lá naquele passa, passa, passa que vai mexendo com a minha mente num "looping" infinito. Aí quando eu vou ver já é duas horas da manhã eu tô sem sono, eu não consigo dormir".* Quando questionada sobre sua saúde mental, ela relata que tem insônia e ansiedade, e faz menção a compulsão alimentar.

Como referência de refúgio e bem estar, Ana verbaliza que procura estar fora de casa, longe da convivência com o pai: *"eu gosto de ficar, eu vou pra casa de uma tia onde ela é como uma mãe pra mim. Ela me ajuda muito, ela faz as coisas por mim, a gente faz comida, tipo bolo, doce, a gente pesca desde criança num riozinho que tem lá, escuto bastante música que me deixa mais calma, relaxa e vê filme. Mas o que me deixa mais em paz é estar fora da minha casa. A não ser quando eu estiver, que não tenha ninguém, porque aí não tem meu pai então tipo, eu acabo ficando em paz".* É possível perceber que a convivência em casa é um fator de sofrimento constante para ela.

Por fim, seus sonhos ou planos para o futuro são: terminar os estudos no ensino fundamental e fazer o ensino médio. Ela apresentou o desejo de prestar a prova do ENCCEJA e em sua fala, além da prova, alimenta o desejo de fazer também futuramente uma faculdade: *"vou tentar, se der, passou, se não vou me esforçar o máximo pra mim passar aqui esse ano pra ir pro Médio e depois do Médio, eu queria fazer uma faculdade de jornalismo ou publicidade que é o meu sonho assim meio que trabalhar com a mídia, essas coisas".* Ela acredita que a escola atual auxilia de alguma maneira na realização de seus planos. Sobre isso, ela cita alguns elementos ao longo da entrevista que se remetem ao ambiente de aprendizagem atual: atenção dos professores; o apoio das pessoas mais velhas que estudam com ela; e o fato de ter dois professores na sala de aula, tendo mais atenção quando precisa tirar dúvidas e também a flexibilização de horários no caso da necessidade em vir em outro horário. É possível perceber em suas colocações que a atenção voltada a ela é um fator de muita relevância para sentir que está aprendendo. O acompanhamento da aprendizagem é um elemento evidenciado em vários momentos pela estudante. Tanto por parte da escola, quanto por parte dos familiares. Quando solicitada a dizer o que gostaria que fosse necessário modificar na unidade de ensino atual, Ana se posiciona que é importante garantir a presença de dois professores em cada sala de aula: *"eu acho que ter dois é importante pra revisar as atividades que a gente tem que entregar porque ele tem que já tá ali, o tempo é curto de aula, então tipo, aí eles demoram pra pegar o caderno porque tem que dar aula. Aí quando dá o caderno já bateu a hora de ir*

embora". E outro fator também explicitado pela estudante foi a questão da segurança no espaço escolar: *"é porque eu acho muito aberto. Tipo dá um conforto de ser muito aberto ao ar livre, mas ao mesmo tempo é, é dá um medo porque, que nem, acontece muito assalto, muita coisa, então a gente fica mais ou menos assim".* Esse relato se remete à situação mencionada por ela anteriormente, em relação à violência presente no cotidiano do bairro em que reside, nas redondezas da escola atual.

Em relação à metodologia da escola em que cursa atualmente, a percepção de Ana é que agora ela sente que é boa, e que os professores dão mais atenção. Ela compara com a vivência escolar anterior: *"quando a gente tá na outra escola a gente acaba não tendo tanta cobrança assim, porque são quarenta alunos na mesma sala, vamos assim dizer".* Ela reforça que o fato de ter estudantes em menor quantidade auxilia que a atenção do professor seja mais direcionada ao estudante. Ela verbaliza que antes, na escola regular, sentia desconforto em relação aos saberes implicados nas aulas, diante da dinâmica de "passar de ano sem saber" e relacionou essa situação às situações de busca de trabalho e o fato de passar vergonha: *"porque chega lá na frente a gente se sente mal por não saber das coisas (...) Todo mundo sabe, a gente fica com aquilo. E também prejudica a gente porque a gente vai conseguir um emprego, a gente não sabe fazer coisa que a gente devia saber, porque não deram atenção pra gente (...) E acaba passando vergonha a você".*

Perfil (E2) - Duda

Duda, dezenove anos, não foi informada sua autodeclaração étnico-racial na documentação da matrícula escolar. Na entrevista, inicialmente, mostra-se reticente, afirma não ter tempo para participar porque precisava entregar os documentos pessoais para uma proposta de emprego. Inicia a entrevista em pé, próxima à porta, como se estivesse pronta para sair a qualquer momento. Porém, aos poucos demonstra sentir-se mais confortável e senta-se ao lado dos outros dois participantes. Durante a entrevista, foi se sentindo mais à vontade para se expressar. Quando iniciou os relatos de sua trajetória passada, se apresentou como: *"eu sou uma filha de um estupro".*

Para Duda, atualmente o estudo se faz importante. Ao refletir sobre o significado do que é estudar ela explicita cenas que se relacionam com sofrimento e também enfrentamento: *"pra mim estudo é muito importante, porque assim, eu sou a própria prova viva que eu passo com*

muita coisa e eu já passei por várias coisas dentro da escola normal que eu estudava. Então, assim, eh, eu nunca desisti dos meus estudos, porque o meu sonho é fazer uma faculdade. Então assim, pra mim os estudos é a coisa mais importante pra gente, porque é de verdade, hoje em dia a gente precisa de estudos pra tudo. Pra você conseguir ler uma coisa ou fazer uma conta ou então é, escrever você tem que saber. Então assim, eu não sabia ler. Eu repeti umas três vezes por causa disso na escola normal. E eu sofria muito bullying. Então, eu passei um pouco de emoção dentro da escola também. E eu tenho alguns traumas porque as professoras também colocavam eu para baixo e me desminoía. Então é meio que, eu meio que ao mesmo tempo eu desacreditava de mim, mas ao mesmo tempo não (...) Então assim, pra mim os estudos é esperança e melhorar a vida também". Ao comparar a escola regular com sua vivência escolar atual, tende a se mostrar mais otimista no que tange ao relacionamento com docentes. Diz que recebe mais atenção e se vê envolta em um ambiente em que se sente mais acolhida.

No início da escola regular, Duda expressou que sofreu bullying pela questão da aparência e também da visibilidade que tinha em não aprender: *"então eh…eu era, eu não era muito bonitinha, eu era meio gordinha também. Então, eu sofria muito bullying também na escola. E eu era a única ali que não sabia ler, não sabia ler e escrever. E aí eu descobri que eu tenho déficit de atenção. Eu tenho, tem déficit de atenção. E aí, né? Os professores nunca tavam nem aí pra mim, muitos me colocaram para baixo, me disminuíram, só por causa da minha idade e eles nunca me ajudaram em nada, só um professor que me ajudou aprender a ler, mas porque também eu me esforcei, entendeu? Porque senão ele não dava muito, muito reforço pra mim, mas eu por mim mesmo e aí eu repeti três vezes por causa disso".* Na sua trajetória escolar Duda se sentia sozinha. Esse sentimento se expressa em suas falas em relação ao ambiente escolar: *"ninguém me entendia, ninguém pegava, ah, eu vou te ajudar. E se te ajudava, te chamava de burra" (...).* Nesse processo, Duda diz ter trocado de escola duas vezes. Sobre as causas das mudanças de escolas, ela explicitou: *"por causa que sofria muito bullying, os professores não tavam nem aí e me desminuía. Aí até que eu parei numa escola e fiquei definitiva numa escola. E aí nessa escola também eu passei pela mesma coisa, mas eu tive que aturar essa escola até onze anos eu tive que aturar isso tudo".* Durante a entrevista, Duda falou algumas vezes da questão do bullying, então foi solicitado a ela, para dizer o que a fazia se sentir nessa condição. Ela explicitou com contundência elementos que se relacionam com a aparência física: *"em relação, como eu dizia, também o tom da minha pele, porque eu era gorda, porque eu era… tinha cabelo também meio cacheado, mas não era assim, eu mudei depois, ele era bem baixinho, e porque eu não era bonita porque hoje em dia as pessoas, hoje*

em dia acham que tudo tem que ser padrão. E eu não sou padrão e eu não quero esse padrão, eu prefiro ser eu mesma". Ela disse que ficava mal com isso, e não tinha vontade de ir às aulas. Sobre sua frequência na escola, ela explicitou: *"não faltava tudo. Eu criei problemas psicológicos também por causa da minha infância que foi em relação à escola. Então eu também tenho problema psicológicos por causa disso também".*

O sentimento de estar só também foi expressado por Duda em relação ao ambiente familiar, especificamente em relação à sua mãe, pois é a única referência da estudante ao longo de seu crescimento. Sobre essa relação, ela relatou situações que se remetem a admiração, e questões de saúde mental, além de desconfortos e sofrimentos que permearam a relação das duas: *"então, assim, eu sofri muito e também a minha… em questão a minha mãe. Minha mãe, ela, eu posso falar, ela, eu amo ela, não tem nem o que dizer sobre ela, mas ela também nunca foi tão presente na minha vida. Então, assim, ela sabe, quando ela fala "ai porque se você precisar eu tô aqui se for para te ajudar eu tô aqui" mas ela acaba meio que num tá nem "tchum" ela depois vem falar merda, assim ela fala "ai eu vou te ajudar", aí por que cê oferece pra ajudar pra depois ir faz… tratar mal, né? Então, então assim, então a minha mãe é assim, ela também é meio que pensa mais nela e nas outras coisas da vida dela, até no meu irmão do que em mim. Ela fala que pensa, mas não tanto. Ela pensa em relação assim… Que assim, minha mãe, ela tem depressão, é ansiedade, tem AVC, um monte de coisa. Se você vê nem parece. E então assim, ela é uma guerreira. Isso não tem o que dizer (...). Então assim, e então, assim ela foi abusada, eu sou uma filha de um estrupo, ela foi abusada por sete caras e então assim ela, ela, ela tem uns traumas dela. Minha vida toda ela sempre ficou assim meio que, ela sempre me protegeu muito em relação a isso ela sempre me protegeu".*

Diante dos elementos que Duda verbalizou sobre sua trajetória escolar e suas vivências familiares, as barreiras que ela considerou que atrapalharam seu percurso de aprendizado foram questões relacionadas a "problemas psicológicos" além de não ter ninguém "pegando no pé": *"como dizer é, sabe, quando você tem ansiedade, é aí um pouco de depressão, mas eu tenho mais ansiedade do que depressão. E você meio que acaba meio que se colocando para baixo e também problemas da infância, ou então das coisas que você passa. Então o que me atrapalhou foi muito isso porque eu penso demais (...) e também foi minha família. Porque a minha vida toda sempre me preocupei demais com os outros e me importei demais com a minha família do que comigo mesmo. E também outra. Como dizer é… de num, dos profes… é como dizer… de ter alguém para me cobrar, põe eh, ficar no meu pé, para mim aprender".*

Em relação à valorização dos estudos no ambiente comunitário, Duda considerou que os jovens têm outros interesses quando vão à escola em detrimento de estudar, portanto ela considera que é desvalorizado: *"pra mim também não é valorizado. Porque os alunos preferem ficar de grupinho ou ficar de conversinha dentro da sala de aula, não foca nos estudos. Muitos também só vão pra escola pra… vamos dizer, "ah, vou ficar famosinho na escola". Ah, vamos, vamos dizer, "eh vamos lá pra fazer bullying", tem alguns que só vai lá pra ficar zoando e muitos acabam e não focam muito nos estudos, acabam focando mais nessas coisas, sabe?"*

No ambiente comunitário, a questão da violência cotidiana é explicitada pela estudante: *"saiu pra rua cê já é roubado",* e Duda viu uma relação com a aprendizagem no sentido de não se sentir segura de sair: *"porque tem gente que acaba meio que ficando com medo disso e acaba não saindo de casa".* A estudante também citou um receio em relação ao fato de ser mulher. Ela entende que esse fator, aumenta a probabilidade de acontecerem outras violências *"porque assim, a gente somos mulher, então assim, não é só em relação eh a ser roubada, essas coisas assim, te baterem não. É em relação também tentarem abusar de você. Que hoje em dia é o que tem mais... Então hoje em dia as mulheres não tem paz, então elas não podem sair livre ou sair pra qualquer lugar porque sempre vai ter alguém pra mexer com você infelizmente".* De forma complementar à questão de gênero, ela cita a questão financeira na locomoção até a escola, Duda cita que dependia do Bilhete Único do Estudante, caso contrário não haveria como chegar até a unidade: *"o que me ajuda mesmo é o bilhete único da escola, porque sem isso eu não consegui andar pra nenhum canto".*

Na sequência da entrevista, o assunto era o impacto das mídias no interesse dos estudantes. Sobre essa questão Duda achou que é um fator que atrapalha os estudos: *"eh, a mídia ao mesmo tempo, eh internet essas coisas ao mesmo tempo é bom pra você estudar, mas as pessoas pega mais a tecnologia, mais pra ficar o dia inteiro no Facebook, no INSTAGRAM, ficar fazendo TikTok, e deixar os estudo também muito de lado, então atrapalha muito (...) muita gente fica de madrugada, mexendo no celular e monte de coisa, então atrapalha isso. E ao mesmo tempo ajuda nós, porque ele, a tecnologia é mais pra gente estudar e aprender, mas a gente pega pra fazer o quê? Fazer isso!".* No caso de Duda, os conteúdos que estão disponíveis na internet ainda a afetam de outras formas, além da aprendizagem. Como esses elementos são recorrentes na fala da estudante, é interessante que sejam explicitados aqui: *"o que afeta é a gente ficar no INSTAGRAM, no TikTok pra ver se, ficar se comparando, porque eu sou a prova viva que eu tenho a autoestima baixa, parece que eu não tenho mas eu tenho. E se fica se comparando "nossa como eu queria ter o corpo daquela pessoa". Nossa, "como eu*

queria ser padrão, como eu queria ser bonita". Então, eu, isso faz mal pro meu psicológico também e pra mim mesma e também em relação a você colocar, se colocar para baixo porque você vê a pessoa mais bonita e você fala: "nossa aquela pessoa, por que aquela pessoa?" Por que as pessoas preferem pessoas mais bonitas ou então pessoas que são assim do que você".

Em relação à aprendizagem, Duda avalia também que o fato de ficar muitas horas com o celular pode acarretar prejuízos, e entre esses, prejuízos escolares: *"porque querendo ou não, a gente fica no celular e a gente acaba nem descansando pra vir pra escola".*

Na questão da saúde mental, Duda já apresentou insônia, ansiedade e depressão. Sobre alguma compulsão, ela explicita questões como *"a minha é em relação a unha ou então comida, muitas vezes eu tenho que atacar comida ou então pegar e me isolar do mundo, ficar dia inteiro deitada na cama deprimida".* Ainda nesse aspecto da saúde mental, Duda considera seu refúgio poder ver filmes e conhecer novos lugares, uma vez que teve permissão para sair, segundo ela, quando já estava "mais velha", *"a mim o meu refúgio é pegar ou assistir um filme, mas também quando eu tô quieta lá ninguém vai mexer comigo e também eu saio. Eu pego assim pra conhecer lugares porque como eu falei, eu, minha mãe me liberou um pouco mais velha pro meu conhecer os lugares. Aí eu comecei a pegar sair pros lugares pra eu ficar longe de casa e não pensar nos meus problemas. Então eu pego e saio pra andar, conhecer os lugares, conhecer coisas novas".*

Ao perguntar sobre seus planos ou sonhos para o futuro, Duda explicitou: *"meus planos, meus sonhos é terminar meus estudos, eu também tô planejando fazer o IEJA depois que eu tirar minhas dificuldades e quero fazer faculdade, meu sonho é fazer faculdade de moda. E, e também eu quero viajar pelo mundo todo. Eu nunca viajei pra fora daqui, então meu sonho é andar pra todo lugar. O primeiro lugar que eu quero conhecer é Paris, os maiores estilistas. E também como dizer, eu quero ter meu cantinho, eu quero eh, ser livre, coisa que eu não sou e mesmo que cê pode sair, mesmo que cê esteja trabalhando, sabe quando você não se sente livre? (...) E então assim, eu, meu sonho também é ser livre, tá bem comigo mesma, me amar e ajudar o próximo. Meu sonho é fazer, ajudar as crianças lá da África. Meu sonho é fazer coisa comunitária pra ajudar".* Na sequência, foi perguntado se a escola que ela está agora poderia auxiliar na realização desses planos ou sonhos. Ela projeta na escola atual, um ponto de apoio, e cita a questão das dificuldades que ainda se apresentam: "*eu acho que eh, aqui pra falar a verdade, aqui é incrível porque se vocês estão aí pro que a gente precisar, cês ajudam, apoia a gente. Então assim, sim, o nosso sonho pode ser realizado sim... Porque a gente terminando*

aqui, tirando nossas dificuldades, a gente pode fazer nossas, eh se formar e fazer nossa faculdade. Então sim".

Quando questionada sobre a metodologia da escola atual em comparação com a anterior, Duda explicitou alguns pontos: *"eles têm mais paciência (*se referindo aos professores da escola atual*). Meio que te apoiam também e eles ficam ali no seu pé, sabe? Pra você aprender, eles te ensinam. É essas coisas assim (...). Na escola (se referindo a anterior) é um professor e eles só passam um monte de lição e tchau. Eles não tão nem aí, eles nem olha pra ajudar, sabe? (...) Ou muitas vezes você não sabe de nada e só passa você, todo mundo.* Como elemento que precisaria mudar na unidade educacional atual, Duda ressaltou que gostaria que tivesse um psicólogo dentro da escola, e também melhorar a segurança na hora da saída.

No processo de convivência na atual escola, Duda verbalizou que acha pouco o tempo destinado aos estudos, mas fala sobre a realidade dos estudantes na EJA sobre trabalhar e estudar: *"assim, é curto* (se referindo ao tempo que passa na unidade escolar) *é, mas também ajuda pra quem trabalha, querendo ou não. Então, o bom é que também tem como uma pessoa não desistir dos estudos e também ter como trabalhar"*. E destaca como algo positivo, a convivência com pessoas mais velhas: *"porque assim, o que eu mais acho mais legal que é tipo, é que eles são mais jovem do que nós e tá melhor do que a gente, eles tão bem, e aí se arruma, são tudo assim, conversa, interage e tudo e dão conselhos pra gente também, eles apoiam muito a gente. Falar assim, é, não desista dos seus sonhos".* Embora Duda verbalize que se sente bem na escola atual, seu vínculo demonstra certa fragilidade ao falar sobre sua frequência: "*agora até que tô evitando muito faltar, porque meu, eu faltava muito por causa do meu problema psicológico, familiares e aí acabava meio que faltando e aí agora meu foco é não faltar e eu quero terminar meus estudos, então eu não ando mais faltando. Eu, as semanas que eu meio que falto, tô resolvendo muita coisa, né? Porque depois que cê faz dezenove anos, tem um monte de coisa pra resolver e ainda eu ainda sempre me virei quase sempre sozinha, então aí agora, arrumei emprego, agora tô resolvendo um monte de coisa pra levar pra lá, onde eu vou trabalhar, pra ver quando vou começar".* Ao término da entrevista, Duda apresentava-se ansiosa para providenciar uma documentação que o lugar que a estava contratando havia solicitado.

Perfil (E3) - Leo

Leo, vinte e três anos, autodeclaração não informada na documentação da matrícula, se manteve mais silencioso durante a entrevista e participava efetivamente quando a pergunta era direcionada a ele. Mesmo nessa circunstância, as respostas eram curtas e necessitavam de outras perguntas na sequência. Aparentemente se mostrou disponível em responder e a participar do momento da conversa. A dificuldade para falar com outras pessoas no passado foi um elemento que apareceu no seu relato. Leo cursou do 1º ao 5º ano em Vitória da Conquista, sua cidade natal, sendo o 5º ano finalizado no segmento da EJA.

O jovem iniciou sua fala explicitando suas fragilidades quando chegou à capital paulista: "*eu cheguei aqui em dois mil e dezessete. Tipo assim, não tinha muito conhecimento, não sabia muita, muitas coisas, através daqui aprendi várias coisas, sobre de modo, subi de carro, de emprego. É fiquei responsável, aí eu sou chefe da noite, aí a primeira coisa, tenho a agradecer, né? Aquele ditado, né? Deus manda chuva, né? Você tem que colher, né? Eu tô esforçando, estudando, os professor sempre eh, estuda, estuda em casa, lê bem e só tem a agradecer, Deus seja, que é tudo de bom aos professores os diretores são tudo ótimos".* Leo relaciona os estudos com melhorias em alguns aspectos da sua vida: *"pra tipo assim, entender melhor, assim ser conhecer vários lugares diferente, é muito bom ter estudo, né? Se chegar num lugar, saber conversar, saber expressar, é muito gratificante, né? E na escola você aprende dos professores, né? Interagir bem, tratar as pessoas bem, né? Educadamente.* Sobre o aspecto da fala, ele ressaltou que tinha receio de falar em público, e que na escola atual, isso mudou na perspectiva dele: *"tipo assim, tem as palestra, né? Antigamente, tinha muito medo de falar com a gente, né? Aí depois comecei a fazer palestras, comecei a se abrir mais, conversar mais, muito bom".*

Quando convidado a falar sobre sua trajetória escolar, Leo iniciou explicitando que não estudava porque trabalhava muito: *"eh eu era de Vitória da Conquista, né? Só que, só que aí eu ia, pegava um busão pra ir pra escola direto. Só que aí isso é o que eu tinha que trabalhar, né? Eu era muito trabalhador, né? Eu deixei de estudar pra ir trabalhar, entendeu? Aí eu estudava não. É quando eu falhava direto, repetia de ano. Aí, aí eu peguei, vim pra São Paulo, né. Aí quando eu cheguei aqui pra mim mudou tudo a minha, minha vida, minhas, minhas conquista. Eu tenho vinte e dois anos, só que eu tenho maturidade de um de cara de trinta ano, trinta e cinco, entendeu?"*. Como ele não mencionou o início da escolarização, foi perguntado a ele, o que se recordava desse período, e o que sentia. Leo foi relatando paulatinamente: *"aí eu estudei até a, fui até a quinta série aí eu ia passar pra sexta, só que aí eu parei aí não*

continuei mais não" (...) "eu sentia assim eu sentia, não sentia muito agradável, sabe? Porque os alunos, fazia bullying né? Era meio gordinho, sabe? Aí sofria bullying. Aí eu ia pra escola desmotivado (...) "Desmotivado. Tinha vontade de ir pra escola não". Questionado sobre o motivo da falta de vontade, ele relatou: *"era os meninos bagunçando, sabe? Jogando piadinha. Aí eu num, eu num gostava daqui. Aí eu ficava magoado por dentro, sabe? Que eu não me expressava, só ficava por mim, por dentro aí me sentia muito, muito péssimo de estar naquele lugar".*

Na sequência, foi perguntado a ele sobre sua família, com quem morava e ele relatou: *"eu morava com meu pai e minha mãe. Eu morava no interior lá. Só que aí meu pai e minha mãe num, num ligava pro estudo, né? Num pegava muito no pé. Aí num gostava não, era difícil ir pra escola".* Nesse contexto, Leo verbalizou que faltava muito às aulas e que seus familiares não estavam atentos, "não ligavam" para esse fator: *"ligava não sabe? Não pegava muito no pé. Aí, aí tipo assim, aí agora eu tô me esforçando, né?".*

O pai e a mãe de Leo estudaram, segundo ele, mais ou menos até a quarta série. O estudante tem uma irmã e um irmão que também estavam cursando sua escolarização em diferentes segmentos. Segundo ele: *"minha irmã tem faculdade de administração e teve o irmão também que estudou aqui tomem, terminou os estudos dele, e minha irmã tá terminando. Só falta eu agora".*

Com a finalidade de entender melhor o contexto da trajetória de Leo no início da escolarização, foram necessárias outras questões, que poderiam de alguma forma fornecer pistas sobre os motivos que levaram o estudante a se ausentar da escola e entender a que se destinava seu tempo, uma vez que não era vivenciado no ambiente educacional. As respostas de Leo aconteciam com poucas palavras. Para entender os elementos que o estudante explicitou foi necessária a transcrição de um trecho, em que os questionamentos da pesquisadora foram mais constantes.

Pesquisadora (P): Cê também tinha algum problema com os professores?

Leo (L): *Não, não tinha não. Não. Não. Era eu mesmo.*

P: A questão era você que não tinha interesse de ir pra escola?

L: *Não tinha vocação.*

P: Cê achava que num tinha vocação?

L: *Não, num tinha muito não, sabe de de... Aí eu vim pra São Paulo, ninguém queria, né? Que precisava de estudo, pegar metrô pra trabalho, checar mercadoria, conferir certinho e vim entregando errado, né? Conferi lá na empresa.*

P - Mas lá na escola, quando cê era pequeno, cê num cê, você num queria ir pra escola?

L: *Não, não, não.*

P: Às vezes cê num, quando cê num ia pra escola, cê ficava fazendo o quê?

L: *Eu ia trabalhar.*

P: Cê ia trabalhar?

L: *Trabalhava.*

P: Cê trabalhava do que?

L: *Eu trabalhava em Minas no café.*

P: Não, mas quando cê era pequeno, assim, tipo, tinha sete anos. Sete anos?

L: *Eu ficava em casa. Minha mãe limpava a casa. Essas coisas.*

P: Cê ficava em casa sem fazer nada?

L: *Nada.*

P: Quando cê não ia para a escola?

L: *Nada.*

Avançando no diálogo com Leo, foi solicitado que dissesse qual teria sido a maior barreira que enfrentou para aprender a ler e escrever e ele verbalizou: *"eh tipo assim, eu eu queria mandar uma mensagem pra pessoa, eu não conseguia, sabe? Aí era muito ruim, me sentia nossa, todo mundo sabe, eu não sei escrever. Aí eu falei assim "nossa vou ter que ler". Aí fui lendo juntando as palavrinha e todo dia a noite fui lendo, fui lendo, fui lendo, até aprendi (...) eu não aprendi ler na época porque… É que não tinha muito esforço, mesmo em aprender. Não tinha esforço, não me esforçava pra chegar. Eu achava tudo muito fácil. Sem estudo, era a mesma coisa que não ter entendeu? Só que hoje é diferente, entendeu?"*.

Leo relatou que sua família era unida, e que não houve situações de violência no ambiente familiar. Sobre questões que se remetem ao tema da violência, foi perguntado se ele entendia que situações de violência impactavam no vínculo das crianças com a escola e Leo relatou sobre situações que aconteceram com pessoas que ele conheceu: *"tá tudo é muito violento, as coisas né? Vi na televisão né, matando professores. Tá muito violento né? Tem um amigo meu que não quer deixar o menino ir pra escola que tá com medo. Violência. A minha prima também ficou porque depois, o que aconteceu com o menino lá na escola pra ele matar a professora e também depois do carinha de Blumenau na escola e matou as crianças, né? Então, tipo, acaba gerando um certo medo neles".*

Em relação ao uso das mídias quando era criança, Leo relatou que a região que morava não possuía acesso à rede elétrica. Então os entretenimentos midiáticos não fizeram parte de sua infância. Assim: *"antigamente tomem lá na onde eu morava, não também tinha energia. Não tinha internet. Não tinha nada. Não tinha nada. Tinha. Nada".* Atualmente, Leo gosta de acessar o Instagram e acredita que fica tempo demais no aplicativo. Observou ainda que o uso do celular em excesso afeta o trabalho: *"aí cê não acorda bem, acorda desmotivado, com sono, aí é ruim entendeu? Aí eu falei "não é pra mim não". Aí eu peguei e mudei, agora eu durmo mais cedo, deu onze horas, tô dormindo já. E não é só o sono, sabe? E também afeta o trabalho, tem um amigo meu que trabalha. Tá trabalhando, tá no celular mexendo, a gente trabalha e trabalha, né? Ficar no celular, isso aí já me pegou, aí o patrão pega no pé".* Porém, quando questionado se considera que o uso do celular afeta os estudos, ele disse que não.

Em relação à saúde mental, Leo relatou que tem ansiedade, no entanto, não faz uso de medicações nem tem problemas quanto à sua imagem corporal. Disse que faz caminhada e malha. Seu sonho é comprar uma casa. Nesse aspecto ressaltou: "*é, já tem um terreno já. E quero casar, ter um filho mais pra frente, achar uma mulher trabalhadora que vai junto comigo".* Ele considerou que a escola atual ajuda no seu desenvolvimento quando expressou: "*é através daqui é, ajuda muito né? As pessoas que chegam num, num sabe nada. Aqui desenvolve muito"*. Sobre a metodologia que é adotada na escola ele explicita que os professores tem paciência e diz*: "de ensinar, tipo assim, as letra, se vai ler no quadro, aí você vai ler"*. Sobre a questão de ir passando de ano sem saber, como na escola regular, ele percebe que não ajuda: *"tem que passar sabendo que você aprendeu, então você passa".*

Perfil (E4) – Nina

Nina, vinte anos de idade, autodeclaração não informada na documentação da matrícula, se mostrou aparentemente tímida, falava em tom baixo, e interagia com olhar e aceno de cabeça. O fato de a entrevista ter mais jovens ajudou-a a se expressar mais. Como seus pares falavam espontaneamente, ao longo da entrevista fez relatos maiores e de forma espontânea. Ao término, expressou gostar da proposta e perguntou se teriam mais momentos assim, para conversar. Nina parou de estudar na 6ª série porque segundo ela: *"ninguém me ajudava, aí eu parei de estudar".*

Quando questionada sobre o que é estudar, Nina respondeu: *"pra mim é bom estudar, eu gosto de estudar. É... português e matemática".* Sobre os motivos pelos quais deixou a escola, ela relatou: *"eu parei de estudar porque eu não aprendia nas outras escolas (...). Ah professora, eu parei de estudar por causa que eles, eles tipo eu repeti de ano, sabe? Aí eles passava de sala e sala, não aprendia nada. Aí eu sofri muito também na escola. Por causa que eu não aprendia nada... os alunos jogavam papel em mim, me xingava, eu sofri bullying na escola (...) Ninguém me ajudava, aí eu parei de estudar".*

Nina verbalizou que na sala, só ela em sua percepção, apresentava dificuldade em aprender: *"aí ó acho que eu lembro, acho que era só eu mesmo, por causa que as pessoas já sabiam de tudo já"*. Em casa, não gostava de solicitar ajuda, porém quando fazia, se recorria à sua mãe, na busca por auxílio: *"minha mãe me ajuda. Mas eu não peço ajuda pra ninguém. Por causa que às vezes meus irmãos é tudo ignorante. Não quer fazer as coisa (...), às vezes eu peço ajuda pra minha mãe só quando ela não está ocupada. Aí ela me ajuda"*.

A estudante relatou que sempre morou no bairro onde reside agora e que teve dificuldades de encontrar uma escola de educação infantil para estudar quando era pequena. Nesse contexto, ela verbaliza que nesse bairro, esse foi um dos problemas que enfrentou: *"é porque tipo, ah eh, eu não estudei no, na no pré sabe? Minha mãe não conseguiu, aí por isso que eu comecei a estudar nessa escola. Porque eu não aprendia nada".* E outro fator na questão do bairro é que ela não se sentia acolhida. Ela disse que as pessoas ficavam "zoando": *"tipo, de ficar dando risada, sabe. da minha cara. É, não gosto".* Porém, ela também relata que a escola é perto, sendo "tranquilo" chegar para aula.

Na questão das mídias, Nina costuma usar o celular e ver televisão. No celular, gosta mais do *"Insta"*. Nessa rede ela gosta de conversar com as pessoas. Sobre acessar os ambientes

virtuais, Nina reconhece: *"às vezes eu invés de fazer a lição fico no celular (...) Ai, minha mãe às vezes reclama (...) que eu fico muito no celular, eu fico muito na rede social. Aí ela fala pra mim parar um pouco e de mexer".* Quando questionada se ela observa alguma situação de risco envolvendo o uso das mídias, ela relata que sua mãe procura orientar a respeito disso: *"fico com medo, minha mãe dá vários conselhos pra mim porque quando você está com a cabeça na pessoa que está do outro lado do telefone você não sabe quem é a pessoa. Ah isso é fake news que a pessoa está te passando. Aí minha mãe me dava alguns conselhos sobre isso".* Na dinâmica de conversar por "chat", foi perguntado à Nina, como ela fazia. Ela diz conversar mais por mensagem e relata: *"ah, eu escrevo".* Sobre a comunicação por mensagem, é interessante o procedimento que ela diz adotar mediante os questionamentos mais recorrentes da pesquisadora:

Pesquisadora (P): Então, mas aí, como que cê faz pra escrever? Tem dúvida na hora de escrever ou como que você faz?

N: Não, não tenho não.

P: Não?

N: Não.

P: Porque você está aprendendo ainda, né. Aí na hora como que você faz pra escrever assim?

N: Às vezes eu falo num áudio porque no áudio é melhor porque aí você fala rápido, mas eu sou mais de escrever.

P: Tá.

N: Aí as vezes eu escrevo errado, é mando pra uma pessoa errada, aí vai. Aí eu tô lendo lá, tenho que apagar, porque mandei errado aí escreve de novo.

P1: Você percebe se a palavrinha tava errada…

N: Aí eu apago e escrevo de novo.

Esse trecho revela que Nina se apoia nos recursos que a tecnologia oferece para se comunicar, a tal ponto de não ficar com tanto receio de operar com a escrita na hora de se comunicar por escrito.

Na sequência, sobre a temática da saúde mental, Nina relatou que toma medicação desde os cinco anos e que sente que ajuda: *"que se eu não tomar, eu fico agitada".* Nina ainda completa dizendo que passa na psicóloga. Em relação à compulsão, Nina escutou um jovem relatando na entrevista que usava narguilé e a jovem então verbaliza:

Nina (N): *Uma amiga, uma amiga minha, o antigo namorado dela, ele morreu por causa dessa narguilé.*

Pesquisadora (P): É. E fez mal. Usou muito?

N: *Porque tipo eh não vai passar a mão pro outro? Você fuma e vai passando pro outro. Aí que leva, e coisa e a pessoa morre. Às vezes eu fumo um só, mas às vezes quando, quando eu estou com a minha família só.*

P: Aí você fuma.

N: *Uhum. Mas eu não fumo direto.*

Ainda no aspecto da saúde mental, Nina explicitou que sente tristeza pela ausência de familiares que para ela eram importantes: *"fico pensando, tipo eu não tenho pai, sabe? Eu só tenho mãe, porque minha tia morreu, minha vó e meu pai. Aí fico triste, triste às vezes, porque eu só tenho mãe, né? Aí tem que dar valor a minha mãe enquanto tem, porque depois".* E questionada sobre o que faz quando sente essa tristeza, que que você faz? *"Ah fico triste, né? Mas eu penso que ele está lá no céu".*

A respeito de seus sonhos, Nina relatou que é trabalhar em hospital: *"ah meu sonho é trabalhar em hospital. Terminar os estudos. Mas pra trabalhar em hospital, você tem que estudar bastante".* Foi perguntado também se achava que a escola atual estava conseguindo ajudá-la de alguma forma. *"Tá. É, ele tá. Tô aprendendo demais.* Questionada sobre o que estava aprendendo, ela explicitou: *"A ler e escrever".*

E sobre o que Nina achava que precisaria mudar na escola atual, ela verbaliza: *"a única parte que eu não gosto, é o lanche da tarde (...)É, tipo às vezes eu como, mas...bolacha eu como em casa.* Então a pesquisadora perguntou o que ela achava do jeito de ensinar nessa escola. E ela: *"ah, eles ensinam a ler e a escrever, isso é bom e você aprende melhor. Que lá no futuro você não precisa estudar de novo".* E continuando o diálogo:

P: Que que você acha? Que é diferente, assim, do jeito de ensinar aqui e das outras escolas que você estudou?

N: Porque aqui é melhor, nas outras escolas, eles não ensinavam nada pra mim.

P: É? O que que é não ensinar nada assim desse modo?

N: Eles, eles não me ensinava, eles não iam lá na mesa me ajudar.

P: É ir lá na mesa assim, ajudar você no miudinho assim, explicar de novo, o que você não entendeu?

N: Eles não faziam isso e agora aqui eles ensinam.

P: Chega mais próximo assim vocês acham que é isso?

N: Tipo alguma coisa está errada aí chama a pessoa ela fala, não, apaga e faz de novo.

Quando convidada a dizer qual foi a principal barreira que ela enfrentou para aprender, Nina explicitou: *"eles não me ajudavam. Eles… eu já passava de ano, não aprendia nada. Eu aprendi a escrever meu nome com nove anos".*

Perfil (E5) – Toni

Toni, vinte um anos, autodeclarou-se pardo. Falou pouco durante a entrevista. Em sua oralidade nota-se dificuldade na articulação de algumas palavras. Quando se expressava, eram com frases curtas, que forneciam uma informação direta. Sua postura corporal expressava um movimento de defesa que se manifestava com as respostas a cada questão apresentada. Relatou não ter planos para o futuro: *"deixa o futuro quieto (...)"*.

Ao dizer o que significa estudar, Toni se expressou de forma enfática: *"uma coisa muito chata!"* Embora ele verbalize dessa forma, Toni disse que nunca parou de estudar: *"ah, eu ia pra escola, não aprendia nada, mas eu ia todo dia. Até chegou a hora e não teve como, aí eu vim pra cá"*. Foi perguntado a ele o que aconteceu em sua trajetória escolar e o que ele sentia. Ele relatou: *"é, o professor ia me passando de ano como se eu estivesse aprendendo e eu não entendia nada. Ah, dava a sensação de não ir, aí quando tinha às vezes que eu não ia, eles falavam que eu ia repetir por falta. Mas aí quando eu chegava lá, eles me passavam me dando*

o que faltava”. Questionado sobre qual a principal dificuldade que ele encontrou na escola, ele não hesitou: *“De não aprender, não aprendia nada. Eu conhecia todas as letras, mas não conseguia ler”.* No decorrer da fala de Toni, foi possível perceber uma indignação na entonação, quando se remete aos acontecimentos escolares passados.

Para se locomover à escola, Toni usava a perua escolar, então esse fator não foi sinalizado como algo que dificultou seu processo de escolarização. Em relação a alguma ajuda fornecida pela escola, já que ele falou que não conseguia aprender, o estudante explicitou: *“não, eu tava falando, que o que eu conseguia fazer eu fazia, mas na maioria das vezes era a mesma lição que a outra turma fazia”.* Sobre a reprovação, Toni, diz que passou, e ele traz uma perspectiva de que a escola conseguiu reprová-lo: *“eu reprovei uma vez. Na vez que a escola conseguiu me reprovar, de lá pra cá nunca mais”.* E é interessante, porque no início ele fala, que não era faltoso, justamente porque o professor dizia que iria reprovar por falta.

Sobre a principal barreira que Toni encontrou para aprender, ele explicitou novamente suas dificuldades e o fato de fazer questão de copiar tudo o que era passado pelo professor: *“maior dificuldade que eu tive na outra escola era ler. Porque na verdade o que o professor escrevia na lousa, eu copiava. Se mandasse eu ler alguma coisa, eu não ia ler, porque eu não sabia ler nada”.*

No ambiente familiar, Toni explicitou que recebia auxílio de sua mãe, seu pai e irmãos. O estudante disse que verbalizou aos familiares que não queria ir à escola, e relatou que eles insistiam para que ele não desistisse: *“meus irmãos, eu fiquei não querendo mais estudar, não estava entendendo, aí falava: não quero mais saber de escola mais não. (...) Insistia, eu ia pra escola todos os dias, mas não aprendia”.*

Toni relatou que sempre morou no bairro que está atualmente. Questionado sobre se observou alguma situação no bairro que tenha atrapalhado os seus estudos, ele respondeu somente que *“não”.* Com relação a conflitos vivenciados na comunidade, Toni se posicionou: *“Não, eu não falava com o povo (...) Não falava com ninguém e já era”.*

Em sua casa, Toni disse possuir internet. Em relação às mídias que ele acessa, ele explicitou: *“televisão, computador, celular, notebook e assim vai indo, tablet…”* e as redes sociais que mais acessa, ele disse*: “meio que tudo, Insta, Facebook”.* Questionado sobre o uso das mídias sociais, se ele achava que atrapalhava ou ajudava nos estudos, Toni explicitou: *“na verdade, não me atrapalha, eu começo a fazer a lição, às vezes eu deixo o celular de um lado*

e o caderno do outro, aí eu pego o celular, fico mexendo no celular e esqueço de fazer a lição, mas não me atrapalha, eu que deixo a lição pra fazer a lição pra ficar mexendo no celular. Ai quando vou ver, já estou na hora de dormir e eu não fiz a lição por ficar mexendo no celular". Nesse momento a pesquisadora interpelou, perguntando se ele não acha então que atrapalha, e ele responde novamente *"não atrapalha, eu é que deixo de fazer a lição pra ficar no celular".* É possível perceber que ele não faz uma relação entre o uso excessivo do celular e o tempo que precisaria ser destinado aos estudos. Ainda nesse tópico das mídias, foi perguntado se o estudante vê algum risco no uso da internet, e ele novamente é enfático: *"eu não acho, não tem. Não acho perigoso, não tenho nada".* Em relação a esse aspecto, os outros relataram a problemática de não saberem "quem está do outro lado das telas". E sobre isso, evitando ter problemas, Toni escolheu conversar nas redes sociais usando mensagens de voz: *"igual eu, tipo eu mando uma voz pra pessoa saber quem sou eu também".* Sobre pessoas que não conhece, ele reagiu: *"quê? Se eu não conheço, eu nem respondo".*

Sobre sua saúde mental, Toni não toma medicação e sobre compulsão, após alguns exemplos da pesquisadora, ele reagiu em relação à compulsão alimentar: *"ah então eu tenho, porque eu tô comendo toda hora".* Mas foi possível perceber um tom de brincadeira no tom de sua fala, e sobre álcool ou drogas ele relatou que não faz uso. Sobre sua autoimagem, ele disse apenas: "não tem problema não".

Quanto aos planos ou sonhos em relação ao futuro, Toni se expressou novamente com contundência: *"ah, não tenho planos pro futuro não. Deixa o futuro quieto, o que eu quero fazer, já tá feito, eu só não quero é estudar, eu não quero é estudar mais".* Questionado se ele sentiu que conseguiu avançar nos estudos aqui, ele se posicionou: *"eu evoluí, mas depois daqui eu não quero estudar mais não, não quero fazer faculdade. Não quero fazer nada não".* Sobre alguma mudança que ele gostaria em relação à escola atual, Toni explicitou que não está satisfeito com o lanche: *"só tem bolacha. Bolacha e leite. É, antigamente davam pipoca".* E sugere: *"compra trakinas, bolacha com recheio".* Questionado em relação ao jeito de ensinar na escola atual ele faz alguns comentários em interação com a pesquisadora:

Toni (T): *Eu disse que ia aprender normal. Quando eu vim pra cá, eu falei pra minha mãe, mãe, eu não aprendo na escola com quase cinco horas de aula, vou aprender em duas horas, quase, claro que não. Quando eu cheguei aqui eu falei, eu pensei comigo, não vai dar pra aprender. Mas aí é mais fácil aprender aqui do que na outra escola.*

P: É? Você acha? Por quê?

T: Porque aqui hoje eu entendi mais.

P: Você entendeu mais?

T: É.

P: O que que você acha que te ajudou a entender mais?

T: Ah escrita, português. Matemática que eu gosto.

P1: Você gosta? E tem alguma coisa que os professores fazem que ajuda ou atrapalha?

T: Ah atrapalhar, não atrapalha, não.

P1: Não? Então ajuda?

T: É.

Perfil (E6) – Dan

Dan, vinte anos de idade, autodeclarou-se branco, participou de forma atenta da entrevista. Respondia as questões com detalhes e era possível observar que esse espaço de fala foi apreciado por ele. Ao término da conversa, ele comentou que gostou e explicitou: *"que tem gente que se importa sobre seu histórico, quer saber como você foi, o que aconteceu com você".* Foi possível também observar nas suas respostas que diante de suas dificuldades, ele se sentiu sozinho em momentos variados da sua trajetória escolar e pessoal e foi se organizando como pôde.

Estudar para Dan *"significa aprender".* O estudante relatou sua ausência da escola e seu desejo de retorno: *"eu fiquei um tempo afastado da escola, mas eu voltei e continuei firme na escola".* Sobre sua trajetória escolar, Dan expressou suas dificuldades, as mudanças de escola e a questão das faltas: *"ah eu tive alguma dificuldade na escola pra aprender... Aí a minha mãe eh, me orientava pra mim estudar e continuar estudando mesmo com a dificuldade, que eu não tinha como conseguir muito assim, acompanhar, aí eu faltava demais, às vezes não*

ia, aí ficava faltando, aí fui de escola em escola, me jogaram, aí ficava desse mesmo ritmo aí, até chegar no CIEJA e aí melhorou mas...". Como Dan deu alguns detalhes, a pesquisadora considerou o fato de perguntar sobre as mudanças de escola. Assim se deu o diálogo na sequência:

P: Você usou a palavra jogar, você sentia que ficavam te jogando pra lá e pra cá?

D: Não, eu saia, eu ia de escola em escola.

P: Aham.

D: Eu passei em quatro escola antes de chegar no CIEJA.

P: E por que que você trocava de escola?

D: Algumas escolas eu não me adaptei e outras eu tinha muita dificuldade de aprender assim, no mesmo ritmo das pessoas, pra fazer as lições.

P: As lições, e você sentia que quando você trocava de escola te ajudava?

D: Só uma escola me ajudou fora o CIEJA. Que é o Carol daqui.

Na narrativa de Dan, foi possível perceber a busca por auxílio na escola. E nesse ponto, procurou trocar de unidades para tentar uma melhora no aprendizado. Ao perguntar se chegou a passar por reprovações, ele explicitou: *"eu já reprovei umas quatro, cinco vezes. Eu ficava meio triste, porque quando, que eu queria muito passar pra mim na escola rápido assim. Aí ficava meio abatido, muito triste por ter tentado".* Nesse momento a pesquisadora perguntou se ele achava que teria condições de passar, e ele verbaliza: *"é, eu, eu tipo eu tentava assim fazer de casa, a lição da escola, eu ficava me esforçando, mas antigamente eu tinha muita dificuldade pra aprender".* E ao perguntar se havia alguém para ajudá-lo em casa ele respondeu que não, pois a ajuda só foi ofertada pela mãe, quando ele era menor: *"quando era pequeno ela me ajudava a fazer lição, escrever. (...) porque meu pai trabalhava, ele não ficava muito em casa".* Quando solicitado para contar um pouco do ambiente familiar, Dan explicita: *"na minha casa, assim, a dificuldade em algumas coisas, mas sempre quando minha mãe era viva, que ela faleceu quando eu tinha quinze anos (...) Ela me ajudava em algumas lições e em algumas matérias. Algumas matérias eu me esforçava pra fazer sozinho. Até hoje eu gosto de fazer minhas coisas sozinho. Tudo que eu faço, eu faço sozinho. Lavo roupa, passo, faço tudo*

sozinho. No ano que eu ia me matricular aqui, no outro mês ela faleceu. Tipo assim". Na questão do ambiente familiar Dan apresentou uma realidade em que ficou só, especialmente depois do falecimento da mãe. O ambiente familiar de Dan aparentemente foi marcado por ausências.

Em relação ao bairro, Dan comentou: *"eu sempre morei aqui, mas eu não nasci aqui, nasci na Bahia. Quando eu era pequeno, criança, bebê eu estava na Bahia, depois que eu tinha uns cinco ou seis anos que eu vim pra cá".* O estudante disse que começou a estudar em São Paulo ainda na "creche". Ele considera que estar nesse bairro, ajudou devido à proximidade da escola: *"o bairro tipo, ajudou, porque a escola era, a escola era perto".* Questionado se vivenciou alguma situação de violência no bairro, Dan respondeu que nunca: *"foi tipo briga de discussão e voz assim".* Na escola, Dan relatou que aconteciam alguns episódios por onde passou: *"eu já vivenciei, mas tipo, não foi, pra mim, pra mim hoje em dia não foi, acho que não foi bullying, porque era uma discussão meio que de gente que gosta, tem gente que gosta de brigar com as outros. Mas brigar muito na escola mesmo pelo pessoal que ficava zoando e queria brigar comigo e me bater e eu batia".* Ele relata que houve outros conflitos com colegas e que hoje são amigos e conversam pelo celular ou "Face".

Quanto às mídias, Dan disse ter internet somente em casa. E detalhou: *"eu só tenho celular mesmo. Esse negócio de televisão não, porque televisão que tinha lá, é, mais virou é um monitor que é o monitor que vira televisão lá. Às vezes só assisto a novela, mas só não pode pegar televisão não, só fico em celular, ou fazer lição ou vou jogar bola. Essas três coisas".* Sobre o conteúdo que gosta de acessar, ressalta o interesse por História e redes sociais: *"eu acesso mais assim, escutar música que é YouTube, tipo o Google por pesquisar algumas coisas tipo de história que as coisas do passado, as coisas que tem, coisa que, histórica né? Eu gosto de ver esses temas coisa assim, mexo no Facebook que é o mais que eu mexo e no INSTAGRAM e escutar música e jogar".* Quando se comunica por mensagem, Dan revelou: *"eu também assim, eu tô aprendendo também escrever, né? Não, eu sei escrever algumas coisas, né? Tô aprendendo a escrever outras coisas que eu não sei. Quando eu vou mandar mensagem no celular, eu sempre corrijo sempre, eu fico vendo se tá certo antes de enviar mensagem. Aí eu mando, às vezes que está errado, eu apago e escrevo de novo, aí a pessoa fala porque que você apagou? Eu falo porque eu escrevi errado, aí…"*

Questionado sobre o que achava sobre as mídias sociais, se atrapalhavam ou mesmo ajudavam nos estudos, Dan foi bem sincero: *"eu acho que às vezes atrapalha porque tô, eu tô*

fazendo lição, aí eu fico com o celular. Aí eu fico mexendo no celular, aí quando fui ver o tempo passou já. Tipo, tá mexendo, né? Chegou uma coisa, às vezes chega mensagem, aí você vê, depois você esquece aquilo, já vem outra coisa na sua mente e vem é tipo mudando as coisas, tipo vem uma coisa e vem outra e aí você esquece da lição". Quando a pergunta se direcionou para o uso do celular e se havia alguma intervenção familiar, ele ponderou: *"na minha família, na verdade, a maioria todo mundo é viciado no celular. Fica no celular o dia todo, a noite toda. Mas assim, mexer em celulares pra mim eu não sou bem viciado, porque eu sempre, às vezes meu celular fica o dia todo desligado, fica no carregador, eu fico fazendo as coisas e nem mexo, só mexo quando vem alguma coisa, mensagem, alguma coisa importante".* Sobre os riscos que as pessoas podem correr no uso da internet, Dan explicita a questão das fake news: *"acho que o maior, o maior risco de uso da internet, é esse negócio de fake news essas coisas, porque muita pessoa acredita nisso. Acho que é isso. A pessoa também mente de maldade na internet que nem tipo, ela conversa com você, entra no seu psicólogo, aí várias coisas que acontece na internet que várias pessoas vê, aí conversa com a pessoa e fica aí fazendo aquilo. Aí acontece coisa ruim".* O jovem também considerou perigoso conversar com pessoas desconhecidas, especialmente no uso das redes sociais: *"tem pessoas desconhecidas que manda negócio, né? Aí tem que conversar mesmo pra saber quem é, porque às vezes pode ser alguma coisa, a pessoa fala pra você ir junto num lugar. Aí pode ser pra ele pegar você, pode fazer alguma maldade ou se não se for mulher, tipo mulher trocando ideia com a pessoa, se for uma mulher casada e a mulher quando não sabe se vai pra um lugar, o cara te pega e te mata, é bem arriscado essas coisas também né".* Nesse tema das mídias Dan disse que gosta de escrever música: *"eu tava com vontade de desenvolver esse negócio da escrita, pra mim começar a escrever, tipo eu gosto de escrever frase pra colocar em fotos da hora".* Então a pesquisadora perguntou se ele achava que conseguiu evoluir no aprendizado desde que chegou na escola atual, ao que ele respondeu: *"no primeiro dia que eu cheguei, o primeiro ano, não, mas do segundo em diante eu comecei a evoluir".*

Em relação à saúde mental, Dan relatou que quando era criança, tomou medicação: *"mas não medicação forte, era uma medicação, eu era muito tímido. O médico passou isso pra mim pra impedir mais a timidez. Mas não medicação forte, era uma medicação, eu era muito tímido. O médico passou isso pra mim pra impedir mais a timidez. Eles cortam esse remédio e parou. Desde seis anos que eu tomo remédio, mas nunca tomei remédio, de remédio pra pessoas tipo, quanto é negócio mental, essas coisas não, não só remédio controlado essas coisas eu nunca tomei, só mesmo remédio pra timidez, ele passou pra mim porque era muito tímido e ele*

falou que esse remédio ia me ajudar a perder mais a timidez". Foi possível perceber que Dan se preocupava em dizer que não eram remédios para questões "mentais". Em relação a alguma compulsão ou vício ele explicitou: *"fumar eu fumo mas não droga esse negócio não, narguilé mesmo. Sim e tomo cerveja. Essas duas coisas mesmo só".* Sobre a questão dos vícios ele ainda verbaliza: *"narguilé é um vício, mas tipo a pessoa não fuma toda hora aí mas eu fumo narguilé mais só às vezes tipo um domingo, no outro, aí passa, ali outro domingo, outro sábado, mas não toda semana. Eu fico cinco, seis dia sem fumar, controlado pra não ficar viciado".*

Quando o tema foi sobre autoimagem, Dan relatou que suas impressões de si mesmo oscilam: *"eu assim, eu sou mesmo estranho com a minha imagem, tipo às vezes me acho assim bonito assim, mas às vezes eu tiro lá, eu tiro foto, minhas foto bonita mesmo, assim eu não me sinto assim tão bonito, nem eu me sinto muito assim não, depois coloco de novo, apago, coloco de novo, aí eu apago, eu tiro do perfil aí coloco de novo, tiro do perfil e coloco de novo. Mas eu não gosto de postar muito minha imagem, às vezes posto mais nos stories, mesmo. Às vezes apago todas as fotos e deixo uma".* Para cuidar da saúde mental, Dan disse que tenta pensar coisas boas para não ficar triste: *"eu costumo, eu costumo tipo, não perceber coisas assim, coisas positivas, eu tento fazer coisa no dia a dia pra mim ficar alegre, pra mim encher minha mente de coisas boas. Aí eu fico nisso, pra não ficar, meio assim, às vezes me bate assim eh tipo me bate esse negócio, bate tristeza em mim. Porque minha mãe meu pai está longe de mim, meu pai tem dois anos que está na Bahia e eu estou aqui. Estou com saudade dele, do meu dois irmão que está lá. Aí eu fico tentando esquecer e pensar coisas boas pra mim não ficar triste. Mas tenho muita coisa na mente: terminar a escola, eu quero terminar a escola, quero trabalhar, ter uma vida, ter uma esposa, só coisas positivas, mais às vezes é difícil pensar coisa positiva porque muita tristeza vem, bate na minha mente".*

Em relação à principal barreira para conseguir aprender na sua trajetória escolar, Dan foi trazendo alguns elementos a partir do que ele disse ser a maior barreira: *"a leitura"*: *"eu acho que não conseguia aprender porque, sei lá, eu tinha muita dificuldade com as pessoas que não me ajudavam e não me orientavam (...) Eu me sentia sozinho. Uma vez tinha a pessoa da sala que me ajudavam, uma menina da sala que sentava, do lado, na frente da minha mesa, ela me ajudava. Os professores, eu, eu pedia mais os professores, às vezes ajudavam, às vezes não. A menina me ajudou demais, eu pedia ajuda pra ela e ela ajudava".*

Por fim, sobre seus planos, Dan relatou o desejo de continuidade dos estudos e também ressaltou sua busca por trabalho e relacionamento: *"meus planos é tipo, terminar, terminar aqui*

o CIEJA, de continuar ou e depois que terminar aqui, continuar em outra escola, se não só terminar o CIEJA e arrumar um, um serviço bom assim, construir uma vida e arrumar uma esposa e ter uma casa, e lá pra frente filhos e ter uma vida mais melhor do que agora". Ao ser perguntado se a escola que está agora auxilia de alguma forma com os seus planos, Dan explicitou: *"sim, aprendi bastante aqui no CIEJA e ainda continuo aprendendo. Eu, eu ah graças a Deus eu aprendi bastante coisa, muitas coisas que eu não sabia, aprendi aqui, tipo, não sabia ler, não sabia escrever direito, aprendi muitas coisas assim. A caligrafia na letra que eu melhorei. Eu gosto tipo, contas, somar, essas coisas também aprendi algumas coisas. Aprendi algumas coisas que pode mudar minha vida agora, na, no futuro mudar mais ainda, se eu continuar no CIEJA, como eu to".* Convidado a dizer o que ele achava que precisaria mudar na escola atual, o estudante relatou: "*não acho que nada, porque pra tudo que é pra mim tá bom, o reforço, tudo, aula de informática, é, biblioteca, pra mim nada porque está tudo certo, tudo que tem aqui. O jeito de ensinar daqui pra mim é bom, porque os professores são muito pacientes com o pessoal, eles dão uma atenção pro pessoal pra orientar, pra num fazer arte, pra ele escrever certo na linha, tudo, tudo certo, os professores são bom".* A pesquisadora perguntou o que ele considerava que era diferente da atual escola em relação à anterior: *"eu acho que é a paciência, porque tem professores que não tem muito paciência. Igual como na escola que eu passei isso, o professor não tinha muita paciência assim, aí nem orientava, falava, eles nem orientava nem nada. Foi pessoas que me deixavam, tipo ficava jogado lá. Eu tinha que me resolver pra fazer a lição do jeito que dava".*

Perfil (E7) – Bia

Bia, vinte e quatro anos, autodeclarou-se de cor parda, e não compareceu para estudar no ano letivo de 2023. Em chamada telefônica, Bia atendeu com tom seco, e de forma breve, aceitou responder algumas questões que a levaram a deixar os estudos. Assim, foi perguntado o motivo pelo qual deixou os estudos atualmente, ao que ela respondeu: *"porque fiquei grávida".* Questionada sobre as barreiras que ela considerava ter tido em relação a ler e escrever, ela não as identifica, respondendo apenas que "*não tive"*. Atualmente disse morar longe desta unidade escolar, o que poderia também dificultar, segundo Bia, o acesso à escola. Não está trabalhando, sobre o seu tempo relatou: *"estou me dedicando nas tarefas de casa".* Disse que quando entrou na EJA, tinha muita dificuldade de ler e que sentiu que progrediu na leitura e na matemática. Dos problemas que considera que a tenham atrapalhado nos estudos atuais, ela fez considerações apenas do bairro: *"só saio de casa depois das oito da manhã, pois antes desse horário ocorrem assaltos*". Não considera que tenha vícios, e não está tomando

medicações. Sobre seus planos para o futuro, diz que quer voltar a estudar, e deseja trabalhar assim que a bebê tiver condições de estar na creche. Quanto à escola atual, disse que auxiliou, pois encontrou ali, um ponto de apoio para estudar, mas ainda não consegue retornar.

Perfil (E8) – Lelis

Lelis, dezenove anos, autodeclarou-se de cor branca, não retornou aos estudos em 2023. Em ligação, só foi possível um contato breve com sua mãe que disse estar no trabalho. Ao perguntar por que seu filho não retornou à escola, ela explicitou brevemente: *"Meu filho fez dezenove anos e disse que não vai mais para a escola porque não aprende, então fica com vergonha. Ele está trabalhando num lava rápido".*

Perfil (E9) – Pedro

Pedro, vinte anos, autodeclarou-se de cor branca, compareceu à escola poucas vezes durante o mês de março. O pai, em tom de pedido de ajuda, verbalizou: *"ele não quer estudar, nem trabalhar. Só quer saber de soltar pipa com os amigos. Não quer compromisso com nada".*

Perfil (E10) – Lia

Lia, vinte anos, autodeclarou-se de cor parda. Não retornou aos estudos durante este ano letivo. Depois de algumas tentativas de ligações, uma irmã mais velha atendeu e disse em tom ríspido: *"não falo mais por ela. Vou pedir que te retorne à ligação"*. Foram feitas mais duas tentativas em datas diferentes, mas ninguém atendeu à ligação.

Perfil (E11) – Cadu

Cadu, vinte anos, autodeclarou-se de cor branca, somente foi possível falar com a mãe. Ela relatou *"ele veio morar recentemente comigo, porque antes estava morando com o pai".* Quando foi perguntado o que pode ter dificultado o aprendizado do jovem na leitura e na escrita, a mãe explicitou com o tom resignado: *"meu filho teve uma overdose aos catorze anos, e precisou ficar internado na época. Agora está mais amadurecido, e pretende retornar aos estudos".*

Perfil (E12) – Davi

Davi, vinte anos, autodeclarou-se de cor branca, atendeu rapidamente o telefone, deixando explícito que não poderia conversar, pois estava no trabalho. Em resposta ao motivo que o levou a deixar os estudos, verbalizou: *"estou trabalhando como auxiliar de cozinha em*

restaurante. Fico cansado demais com o trabalho e não consigo ficar acordado para assistir a aula".

Essas foram, então, uma parcela das percepções de jovens e alguns de seus familiares sobre as trajetórias escolares passadas e ainda em curso. De forma complementar, no próximo capítulo foram descritos os relatos das docentes que lecionaram a estes jovens, algumas de forma mais intensa, outra em menor escala, categorizados nos mesmos temas que foram explicitados os relatos do(a)s jovens.

6 CAPÍTULO V: AS HIPÓTESES E PERCEPÇÕES DAS PROFESSORAS

Foram entrevistadas três professoras da escola pesquisada. As entrevistas aconteceram em tempos e espaços diferentes. A primeira professora que leciona atualmente no período da tarde foi entrevistada presencialmente. As outras duas cujas experiências se remetem aos turnos da manhã e da noite, foram entrevistadas via recurso de mídia. Os elementos que foram explicitados nos relatos das professoras, estão descritos a seguir, de forma comparada para que seja possível demonstrar a diversidade existente entre a juventude que frequenta os três diferentes turnos do CIEJA. As docentes se mostraram disponíveis a participar das entrevistas e foi possível perceber a seriedade com que tratam cada tema proposto nas questões e o compromisso com que exercem seu trabalho. Cada entrevista teve a duração de uma hora e meia, aproximadamente. A última entrevista foi prejudicada por problemas de conexão da professora e precisou ter continuidade por escrito, à escolha da docente. As três professoras entrevistadas são alfabetizadoras, com especialização na área da educação e trabalham atualmente com alfabetização na EJA. Elas relataram suas experiências com base no ano letivo passado onde lecionaram nos turnos: manhã, tarde e noite. Cada turno compreende dois períodos de duas horas e quinze minutos de aula. Ou seja, cada docente atende duas turmas de estudantes. As três professoras possuem experiência de trabalho com alfabetização na EJA. Uma delas iniciou sua docência aos dezoito anos no Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de São Paulo (MOVA) e também é docente na rede regular municipal de ensino, e as outras estão trabalhando no CIEJA há quatro e onze anos. Desse modo, elas explicitaram, baseadas em suas experiências docentes, como cada uma entendia as possíveis dificuldades que os jovens desta pesquisa enfrentaram no curso da escolaridade regular.

6.1 - Barreiras enfrentadas pelos jovens

O primeiro ponto de reflexão sobre os quais as docentes foram convidadas a falar foi sobre as barreiras que impediram a alfabetização dos jovens ao longo de sua trajetória escolar. Entre as dificuldades mencionadas, uma delas se relacionou com a escola com reflexos no ambiente familiar: *"vários motivos, mas muitos, né? Tem a ver, tem a relação com a, o ambiente familiar. Né? Eh, às vezes acontece alguma coisa, algum conflito na escola, que a escola é cheia de conflitos, né? Aí eh, ele não tem força, porque é uma criança não tem como resolver aquele conflito né? Pode ser de bullying, pode ser algum caso que ele já teve depressão né? Que hoje em dia também as crianças né, tem. E os, a família não, não conseguem resolver aquilo, não consegue resolver né? Que a gente até comenta assim, que é uma negligência familiar né? Parece que é, mas não chega a ser uma negligência porque não resolveu e aí*

acabam tirando o filho da escola e o filho fica sem eh, desmotivado, a família não motiva o filho e vira uma bola de neve, pelo menos assim, eu tô falando dos que eu tenho contato, né?". Questionada sobre quais fatores se referia quando citou os conflitos, ela relatou o que ela já escutou do(a)s estudantes é que *"já sofreram bullying"*. A professora considerou que esses episódios vividos pelo(a)s jovens coloca-o(a)s em uma situação vexatória e no limite pode levar ao abandono. Sobre isso ela explicitou: *"acaba desistindo porque não resolve, né? Na cabeça deles é como se não tivesse uma solução, né?"*.

Outra docente observa que as barreiras advêm do ambiente familiar: *"as principais barreiras eu acho que nesse processo de alfabetização dos alunos assim, é a família gente. Pra mim assim, a família é um ponto complicado. De, às vezes assim, a criança vive, a criança que vai ou jovem, assim né? Vive numa situação tão crítica de abandono, de abandono de privação de tudo, que é a última coisa que o pai vai pensar é se ele vai se importar se foi ou não pra escola se está ou não aprendendo sabe? Eh e talvez tenha outras prioridades, não seja só "ai, vou abandonar porque eu quero né?" Não, vou assim no sentido de outras prioridades assim. Inclusive de mães que não conseguem nem eh, ter acesso aos filhos porque trabalham o dia inteiro, só veem dormindo. Então eu acho que é uma barreira".* A mesma professora completa com as questões que se remetem à escola, uma vez que essa não consegue atuar efetivamente para mudar a condição de dificuldade apresentada pelos estudantes. Assim ela explicitou: *"eu acho que também a dificuldade de aprendizagem que, que é muito... que acontece muito né? A dificuldade de aprendizagem, às vezes não é pensada atividades, não é pensado outras alternativas pra esses alunos, com, com problema de, de entendimento do processo de alfabetização, talvez isso também interfira, né? Isso seja uma barreira pra aprendizagem. Eh, a escola pensar num plano, né? Num plano que incluam esses alunos com problema de aprendizagem, é necessário".* Ainda discorrendo sobre essa situação, ela traz a perspectiva dos estudantes que ela observou, pois é docente também na rede regular de ensino. A professora descreve uma situação de sofrimento envolvendo os jovens que não conseguem se alfabetizar no curso do ensino básico: *"a dor maior do aluno é tá nessa escola e não se sentir inserido, não se sentir pertencente, ver todo mundo avançando e ele ali, ele tem consciência que ele não sabe. Porque ele vê que o colega conseguiu fazer atividade e ele não e quando ele é dono do próprio nariz lá pelo sétimo, pelo oitavo que não é pra ser dono do próprio nariz, mas tem um pouquinho mais de, de independência aí eles abandonam. Eu acho que é a hora que eles: "não! vou ficar, vou me ver livre disso. Não quero mais sofrer, sabe? Não quero mais que todo mundo fale: esse não sabe, ah não sabe o mínimo, não sabe fazer, se não sabe ler", né?"*

Nessa questão das barreiras, uma das professoras que trabalhou mais tempo no turno da noite trouxe considerações que em alguma medida são diferentes, pois a grande parte do(a)s jovens, que constitui o perfil mapeado na pesquisa se encontrava estudando nos turnos da manhã e da tarde. À noite no CIEJA, concentram-se as pessoas adultas que estão no mercado de trabalho e precisam necessariamente desse turno para continuarem seus estudos. Sobre o olhar mais específico do período da noite, a professora explicitou a situação de uma jovem e um jovem de localidades diferentes e que enfrentaram condições adversas de acesso escolar. Em seu relato foi possível observar as questões de gênero que envolveram cada caso, e ambos são representativos ainda da problemática da garantia de acesso e permanência nos estudos nas diferentes regiões do Brasil. Assim, ela iniciou com o relato sobre a jovem: *"de dois estudantes que eu tive à noite que estão dentro dessa faixa etária que vocês estão pesquisando eh, que é o L. e a M. Dois jovens. M. devia ter uns vinte anos, ela já tinha três filhos e veio de um povoado do Rio Grande do Norte, um espaço bem rural onde ela morava que não tinha acesso à escola. Então quando ela chega na escola, ela já vem com uma carga assim de responsabilidade de tarefas né? Bem pesadas assim com três filhos, super novinha eh e aí o que eu percebia, que muitas vezes ela já chegava na escola bem cansada. É então, eu acho que assim pra muitas meninas que eu já pude observar, não trabalhei, mas já pude observar na dinâmica da escola eh, essa coisa de ou casarem muito cedo, ou terem filhos muito cedo isso é uma das coisas que eu acredito que pode impactar, porque aí a pessoa passa um período né eh, ela está ali num processo, aí de repente vem a licença, aí nem sempre consegue retornar e quando retorna a gente sabe né? Das dificuldades que é com criança pequena, nem sempre recebe o apoio da família então assim, nesse caso eh, eu observava muito isso"*. Em relação ao rapaz, outros elementos apareciam segundo a percepção da professora: *"o L. também era um é um menino que, ele foi, ele cresceu numa aldeia indígena e não teve acesso à escola, então, veio pra São Paulo pra trabalhar; era de uma aldeia na Bahia, veio pra São Paulo sozinho pra trabalhar, tinha um irmão mais velho, mas não moravam juntos. Então ele chegou aqui acabou que tem um filho também, e aí ele trabalha na construção civil então assim, com horários muito irregulares, eh, nem sempre a obra era aqui em São Paulo, então eles sempre faltavam por grandes longos períodos, aí quando ele retornava: "ai professora eu faltei porque a gente estava numa obra no interior e a gente tinha que dormir lá não compensava voltar", então eu percebo, percebia muito isso assim, na, principalmente nos homens essa coisa de, do trabalho é, ser longe a maioria na construção civil e não ter horário, muito horário pra chegar, dependendo de onde essa obra estava localizada"*.

Em ambos os casos explicitados pela última professora era comum o cansaço excessivo em relação ao trabalho, e no caso da jovem, a responsabilidade da casa, bem como os trabalhos domésticos. Já as professoras anteriores que atendem o(a)s jovens nos períodos da manhã e da tarde observaram barreiras relacionadas às questões familiares, tanto de administração dos conflitos que se originaram na escola que em alguma medida requeriam uma atitude dos responsáveis pela criança; quanto à extrema vulnerabilidade em que vivem determinadas famílias, cujas privações podem ter afetado o interesse do(a)s jovens pelos estudos e mesmo suas condições para estudar.

6.2 - Como os jovens reagem ao ter que ficar nas salas de alfabetização?

Diante do fato de ter frequentado a escola por anos a fio e não conseguir ler e escrever é possível que o(a)s jovens tenham reações diversas ao se depararem com a possibilidade de ficar em um grupo de estudos que consiga ajudar em suas necessidades. Nessa situação, a escola atual convida então o(a)s jovens a ficarem nos agrupamentos de alfabetização, até consolidarem a leitura e escrita. Porém, como ele(a)s têm a documentação de um ano referente ao ensino fundamental II, é interessante entender como as professoras observam essa chegada dele(a)s nos agrupamentos. Quanto a esse aspecto a professora da manhã relatou: *"os jovens em específico assim, chegam no CIEJA bem assustados assim né? Eles chegam assustados com todos aqueles medos de, de escola assim, sabe? De não entender. De às vezes querer... de insegurança mesmo né? De não, não querer mostrar o caderno, não querer eh participar, primeiro que às vezes eles caem numa sala que tem bastante idosos e bastante pessoas com deficiência. Eles vinham de uma, eles vêm de uma sala geralmente eh, que as idades são muito parecidas. E aí eles caem numa sala com idades diversas e assim eu vejo que a primeira semana, às vezes, é difícil pra eles. Mas depois eles, eles deslancham. Sentam nas mesas, ajudam. E os jovens têm uma facilidade maior pra entender alguns conteúdos, e eles acabam sendo, eles replicam, eles ajudam os mais idosos".* A professora da tarde complementou com as percepções: *"eles chegam pedindo desculpa "professora, eu não sei nada", eles acham que eles não sabem nada porque não sabe a escrita né? Eles já chegam "professora, eu não sei nada!". Eles chegam com essa fala mesmo assim, sabe? Mas e o seu nome? "Ah professora não sei nem fazer meu nome". Aí quando mostra lá, aí normalmente eu faço uma plaquinha com nome, né? Mas no primeiro dia não tem essa plaquinha ainda, né? Porque ele acabou de entrar. Aí eu escrevo num pedacinho de sulfite mesmo, o nome. Aí assim, três dias ele já está escrevendo o nome. É muito isso, é interessante. Pelo menos o primeiro nome é difícil alguém assim não saber o primeiro nome assim. Né? Os dos jovens eu estou falando. Dos jovens, tenho*

experiência de uma moça do ano passado que entrou, ela em uns três dias já sabia assim. E o primeiro dia ela não conseguia nem colocar a letra em cima da linha assim".

Já os estudantes da noite, chegam ao agrupamento, segundo a professora, expressando uma urgência, que se relaciona principalmente com as demandas de trabalho e independência, como por exemplo, saber se está "sendo passado para trás" em relação ao pagamento, conseguir ir a um mercado e fazer compras de forma independente ou mesmo pegar um ônibus e não se perder. Dessas questões ela relatou: *"muitas vezes eh recebem os teu pagamento mas não têm certeza se tá certo eh tão sempre eh com medo de repente de tá sendo passado pra trás porque a gente sabe né como que as coisas são complicadas então eu percebia muito isso. Às vezes eles vinham me fazer algumas perguntas, mostrar "olha meu chefe me falou pra eu assinar eh que que cê acha?" Então eu percebo que eles têm essa urgência pensando em especialmente desses dois alunos, a Maria por exemplo ela não sabia ir no mercado então eh ela tinha que esperar o marido estar em casa e o marido também trabalhava na construção civil e nem sempre ia pra casa, quando a obra era longe. Aí eu perguntei, mas como que você faz pra quando ele não tá? Ah, eu tenho que eh contar com a ajuda da sogra"*. Sobre a questão da autonomia desses jovens, no caso, a falta dessa, foi observada também na vivência do(a)s jovens que frequentam o turno da tarde. Segundo a professora, existe uma limitação de mobilidade, que de alguma forma restringe as escolhas de onde e com quem ir a determinado local: *"cê pergunta os lugares que eles visitam, são lugares só próximos, assim, porque tem medo de não saber ler em outro lugar longe né? Por exemplo, lá no centro de São Paulo, aí ainda tem esse medo né? Eu ouço: "só saio só acompanhado, eu não tenho autonomia de sair sozinho".*

E ainda outro fator interessante que foi explicitado referente aos grupos de jovens da manhã e tarde é a forma como a condição de analfabetismo se manifesta como uma espécie de "tabu" no ambiente escolar atual, diante dos colegas de classe e de forma mais acentuada falar sobre esse assunto com seus pares. Nesse caso, a comunicação dessa necessidade é mais difícil, uma vez que já vinha de um processo de não evidenciar suas fragilidades, já expostas no cotidiano da sala de aula regular. Esse receio foi expresso na fala da professora: *"porque quando eles chegam assim, quinze, dezessete, eu penso que já estudou e ali foi mesmo avançando, então a gente tem aluno do nono ano que entra na alfabetização porque não sabe escrever o nome. Então ali, eles já passaram por esse processo e aí eles dizem: "ah eu estudei até o nono ano. Estudei até o nono ano, mas não consigo escrever nenhuma palavra". Então assim, pra eles dizerem isso na sala também não é fácil. (...)Não é fácil eles dizerem que eles,*

que eles, eh, não alcançaram, né? Porque é uma auto punição mesmo, né? Pensar, olha fui eu o culpado sendo que não é isso, né?".

Outro aspecto que foi suscitado em relação ao comportamento dos jovens que chegam à EJA sem estarem alfabetizados é: em que medida esses jovens têm consciência da fragilidade da condição em que se encontram em relação à leitura e a escrita, quando buscam a EJA para dar continuidade aos estudos? No momento da entrevista com o(a)s jovens foi possível perceber que diante desse fato, algumas justificativas apareciam como: *"me falaram que eu tinha dislexia"; "foi aí que eu descobri que eu tinha déficit de atenção"; "não tinha muito esforço, não me esforçava pra chegar, eu achava tudo muito fácil (...) só que hoje é diferente entendeu?"* Sobre essa questão da consciência da sua condição, uma das professoras explicitou baseada em sua experiência tanto na rede regular de ensino quanto na EJA: *"eh, eles têm noção. Pode parecer que não têm, mas eles têm noção assim de que eles não conseguem entender o texto, que eles não conseguem ler uma palavra, e eles já vêm com essa noção do ensino regular. Por que que eu digo isso? Eu dou aula no ensino regular também, vivo nos dois mundos, de manhã no CIEJA e à tarde no regular. Eu já recebi alunos do regular que tiveram aula comigo na prefeitura, eu já recebi no CIEJA e eles, eles falam: "olha professora, não estou entendendo, eu não consigo ler igual aquele aluno".* Uma das hipóteses da mesma professora sobre o fato do(a) jovem verbalizar sua situação nas salas de alfabetização da EJA, pode ser devido ao sentimento de pertença ao agrupamento que na atualidade é formado por estudantes que têm a mesma necessidade que a sua.

6.3 - Motivação do(a)s jovens para estudar após a pandemia

A percepção relatada de forma bem contundente pela professora da manhã foi rapidamente a evasão. Ela ressalta a falta de participação do(a)s jovens nas aulas online; o sumiço desses estudantes após o retorno presencial e a diferença que ela sente quando a intervenção dos docentes acontece de forma presencial: *"olha eu acho com dor, muito, muito os jovens assim, em sua maioria eh, evadiram. A minha percepção assim sabe? Os jovens evadiram; eles não, eh, foram poucos os jovens que participaram assim efetivamente das aulas on-line. Poucos assim né? (...).* A docente destaca que em anos passados, no CIEJA, foi desenvolvido um projeto para pensar especificamente nos jovens que antes marcaram fortemente suas presenças nesta unidade. Ela atribuiu como um dos elementos da evasão o fato de não ter uma mediação direta entre estudante e docente na pandemia, fato esse que pode ter desencadeado para uma ausência juvenil no CIEJA. Assim, ela relatou: *"eu acho que não ter o*

professor fisicamente ali pra poder pegar no pé. É um fator. (...) Pra mim é o fator decisivo porque assim, se não estiver ali oh pegando no pé todo dia. Então, todo dia cobrando atividade. Todo dia cobrando diário de bordo. Todos você fez? "Aí falo lá na minha casa, eu entro se eu quiser na aula online (...)". Eu acho que a pandemia deixou muito eles decidirem por eles mesmos". Em relação ao turno da noite, a observação da professora é diferente. Mas há que se considerar a diferença de público que frequenta o horário e ainda o fato de os jovens estarem concentrados nos períodos diurnos. Porém, é interessante a diversidade de olhar que abarcam os diferentes períodos de atendimento de uma mesma escola. Assim, ela explicitou: *"Eh, eu percebo sim eh, de um modo geral assim essa esse entusiasmo eh, dos estudantes pós-pandemia. Porque de um modo geral assim, as pessoas ficaram muito com essa sensação de tempo perdido, né, de que a vida é breve né? Então assim, eu percebo que eles falam muito assim dessa coisa de eh, não professora agora a gente tem que recuperar o tempo perdido eh, que, do quanto aquela situação que foi de muita dificuldade mostrou que estar na escola é importante porque eles ficaram bom tempo sem poder ir pra escola de estar na escola, essa convivência, o quanto é difícil aprender à distância. Então eu percebi, nos estudantes que, essa maior valorização da escola por ter ficado um tempo sem e ter percebido como foi difícil".* Então é possível observar que a forma de perceber a escola pós pandemia é bem diferente nas perspectivas dos turnos. Como no período da noite se concentram as pessoas que trabalham, pode haver uma outra relação de valorização dos estudos.

Em relação às motivações dos jovens para estudar, as professoras observam questões que se relacionam intensamente com o mercado de trabalho. Sobre essa questão a professora da manhã relatou: *"do jovem sem dúvida nenhuma, eles chegam querendo o certificado. Eles querem o certificado, eles precisam trabalhar. Esse, essa é a principal motivação, né? "Olha professora eu preciso, eu preciso muito do meu diploma, eu preciso muito do meu certificado, porque meu trabalho está pedindo né", os jovens é isso gente".* De forma complementar, os relatos dos jovens da tarde também são observados pela professora e tem também uma motivação bastante similar: *"eles têm essa questão mesmo de conseguir um emprego ainda, né? Tem essa muito forte. (...) A sociedade, isso de conseguir um bom emprego, né? Como ter uma direção na vida, né? Assim, eles falam, né? Consegue trabalhar porque assim, o básico eles se viram já né? Muitos contam: eles conseguem fazer assim né? Mas eles querem aprender a ler, a escrever pra, pro trabalho e pra questão também de autonomia, né? Muitos deles acha que tem autonomia e não tem".* Assim, trabalho e autonomia para fazer coisas do dia a dia estão

entre as principais motivações para estudar. Na perspectiva da análise de gênero, a percepção da professora da manhã é que o(a)s jovens são em maioria do sexo masculino.

6.4 - Condições familiares

Os grupos de familiares do(a)s estudantes, na perspectiva das professoras da manhã e da tarde são considerados uma barreira para aprender, seja pelo alto grau de vulnerabilidade em que se encontram, seja por questões relacionadas à violência, superproteção diante das dificuldades do(a) filho(a); ou mesmo insucessos nas tentativas de resoluções de problemas que a escola apresentou à família ao longo da escolaridade do(a)s jovens.

A professora da manhã ressaltou privações agudas pelas quais passam algumas famílias, e que na falta de condições básicas de sobrevivência, é difícil que as famílias direcionem suas preocupações para entender o porquê do(a) filho(a) não estar aprendendo. Quanto ao grupo da tarde, a professora ressaltou que os jovens reclamam que as famílias não lhes permitem fazer o que desejam, ou mesmo ter algum grau de autonomia, chegando a relatos de depressão e síndrome do pânico por alguns dele(a)s: "*eles não deixam eles fazerem quase nada. Não deixa fazer nada, assim, "ai professora queria fazer alguma coisa, minha mãe não deixa, meu pai não deixa".* Em diálogo com a professora, a hipótese em relação aos motivos que as famílias têm para agir dessa forma seria o receio que pela falta da leitura e da escrita, de que o(a)s jovens possam se perder ao saírem sozinhos.

A professora que atendia o(a)s jovens da noite, explicitou questões familiares que se relacionam intensamente com fatores étnico raciais. Ela relata o peso social que a ausência da leitura e da escrita tem sobre os lares das famílias negras: "*eh eu penso assim, que eh, a gente, e a gente tem sempre que pensar na estrutura da nossa sociedade. A nossa sociedade, ela é estruturalmente eh, atravessada pelo racismo. E aí, quando a gente olha pra maioria, para as famílias pretas, pobres eh, que nas suas casas, nós temos eh, eh adultos não alfabetizados, eh isso não é eh, eh regra pra que o seu filho não seja alfabetizado, não é isso. Mas as condições que essa família tem eh, muitas vezes faz com que por mais que a família valorize a educação, é, muitas vezes não permite que a educação esteja como prioridade".*

Em relação às condições familiares, é possível observar que as professoras se preocupam em explicitar as vulnerabilidades sociais que as envolvem, e que essas em alguma medida impactaram o desenvolvimento do aprendizado do(a)s jovens no passado e ainda tem importantes repercussões no presente.

6.5 - Condições comunitárias

Nesse aspecto, a professora da manhã relatou os bairros que compõem o circuito de residência do(a)s jovens da pesquisa, e observou uma relação entre a falta de estímulos que advém do bairro e da família, para que essa juventude viesse estar nesta condição de vulnerabilidade em termos de estudos: *"eh, as vezes assim, eu me pergunto muito né, muito sobre essas barreiras que impedem aprendizagem e aí eu penso muito na família até nesse processo né? Das vezes assim, a pessoa nem ser, nem ter uma deficiência intelectual. Mas ela ter sido causada pelo meio que a pessoa vive. Dela não ter sido estimulada, né? Então tem alunos eh, nossos lá assim, que às vezes eu falo: "nossa se esse aqui tivesse sido estimulado quando criança, será que ele estaria aqui nessa condição?" Né? Porque tem família que não tem, não tem diálogo, não acompanha né? E aí parece muito mais assim uma deficiência intelectual produzida, sabe? Pela falta de estímulo com o próximo. Eh, às vezes eu penso isso assim, sabe? Teve um ano que nós recebemos umas irmãs lá no CIEJA novinha, não tinham nem RG pra fazer a matrícula, não tinham nem RG, vieram de um outro estado, uma engravidou, pra ganhar neném, não tinha documento nenhum né? Veio fazer o documento pra ganhar neném. E aí, mas cê já estudou? "Nunca, nunca fui na escola". Como não, dezessete, dezoito, vinte, era umas três irmãs. Como não? "Não, professora nunca estudei na minha vida". Então assim, ali, não aprendeu né? Mas parece muito mais essa questão do meio social em que vive, não ter tido estímulo de nenhum sentido nem de levar, da família levar para a escola, enfim".*

A professora da tarde relatou fatores comunitários que ela considera como atuais e que dificultam a frequência do(a)s jovens na escola: o fato de alguns jovens viverem em abrigos; questões de violência envolvendo todo(a) o(a)s jovens e de maneira específica as meninas e, ainda, fatos que se relacionam com a falta de água na residência e dificuldade de se locomover até a escola até que se tenha acesso ao bilhete escolar. Sobre um desses aspectos, a professora relatou: *"muitos adolescentes que passaram por nós, hoje em dia ainda tem, que eles moram em abrigo, então a gente, não é nem a família que é responsável, é moça ou moço do abrigo né?"* A professora cita essa situação, pois alguns jovens entram no CIEJA ainda menores de idade e completam a maioridade dentro desta unidade escolar. Ele(a)s vêm com histórias de vida diversas, com profundos prejuízos afetivos, e com desafios de se vincular à rotina escolar, uma vez que trocam com frequência de abrigo. E, entre outros fatores ela relatou: *"eu já escutei de uma jovem o ano passado, que ela faltou mais de uma semana, porque na casa dela não tinha água, então o saneamento básico não tinha né?".* Mais adiante a professora explicitou

que o(a)s jovens reclamam de muitos assaltos, mas que isso não chega a impedir que venham estudar atualmente: *"não é um fator assim agravante não, eles vêm mesmo assim porque eu acho, que não sei se já tão mais acostumados, né?".* Essa fala chama atenção, porque ao que parece, há uma assimilação da condição de violência que assombra à princípio, mas que vai se normalizando cotidianamente.

Em relação às questões de gênero, as professoras da manhã e da noite relataram as condições das jovens mães. É comum no CIEJA, as jovens estarem acompanhadas de seus bebês. Sobre essa questão a professora relatou: *"geralmente são as menininhas que levam assim né? Porque se elas não levarem essas crianças elas não vão estudar porque ninguém vai ficar pra elas". (...) Na educação de jovens e adultos isso acontece muito. Porque elas vêm conversar com a gente: "ai professora, olha não tem com quem deixar meu filho". E aí a gente: pode trazer! A gente dá um jeito, às vezes a sala está lotada, a gente coloca ali a criança no cantinho, mas pra essa pessoa não desistir né? (...)* Essa professora considera que o fato de acolher essa jovem, nessa condição, auxilia que ela permaneça estudando e enfatiza: *"eu tô falando assim da questão de gênero mesmo, gênero. Eu nunca vi um pai levar um filho pra estudar! São as meninas que levam".* Sobre essa perspectiva de gênero, a professora do período noturno explicitou o peso social das funções maternas e domésticas sobre as mulheres, pois elas faltam geralmente porque o filho ou está doente ou não teve aula. A professora explicitou primeiramente de forma mais geral, como uma característica social: *"porque pensando na questão estrutural né? Da nossa sociedade, geralmente eh, quem está ocupando os trabalhos que são menos valorizados são né, na maioria as pessoas negras. Então automaticamente isso vai, vai refletir né? Nos nossos estudantes, que são maioria, negros e maioria mulheres*". E sobre a questão da maternidade ela explicitou: *"quando esse bebê nasce né, no período da gestação, é a mulher que vai ter que ter as suas atividades interrompidas muitas vezes, e não, isso não é muitas vezes dividido" (...).*

A professora da tarde relatou outras questões que afligem as jovens desse turno, que é a questão da vulnerabilidade ao andar na rua: *"falam que tá muito violento. Aí vem essa questão dos boatos, né? De aí aconteceu semana passada mesmo: "ai está tendo um carro branco que está sequestrando meninas, essas coisas assim né".* De forma constante no bairro onde está a escola, acontecem assaltos, e quem mais relata são as mulheres.

6.6 - Relação com as mídias

A relação dos jovens com as mídias foi um tópico que as professoras da manhã e da noite tiveram mais dificuldade em explicitar elementos. A do período matutino relatou que não tem o hábito de perguntar para o(a)s jovens o que eles têm o costume ou interesse em acessar, porém explicitou algumas informações que foram: o(a)s jovens que ela atende fazem uso principalmente de celular e esse é aparelho pode ser de uso individual ou compartilhado com a família. O acesso à internet é bastante limitado, ela explicitou: *"então assim, eles compram ali um pacote que dá pra metade do mês, então, às vezes eu consigo falar com o aluno um tempo, aí ele não responde, vai me responder quando ele consegue colocar o crédito né?"* E outro elemento interessante que ela observou juntamente com a professora da tarde é que estes jovens usam aplicativos que fazem a leitura e transcrevem a fala: *"eles não sabem ler, não sabem escrever, mas eles conseguem descobrir várias coisas entre eles, né? Eh, eu tinha uns jovens que eh, estavam ouvindo umas mensagens de WhatsApp, ouvindo não, era a mensagem de texto e aí eu estou vendo ali ele respondendo né? Eu falei como que você está conseguindo responder? Porque assim, não é segredo pra mim nem pra ele que ele não sabe ler né? "Aí professora, ó baixei um aplicativo aqui, me ensinaram a baixar um aplicativo", que o aplicativo lê e eu nem sabia que isso existia (...) Por mais que eles não saibam escrever eles sabem fazer uma coisa. Apertar o microfone lá do Google e perguntar o que eles querem (...)".* Quanto aos riscos que ela observa que esses jovens poderiam correr ao usar a internet, ela explicita o problema da exposição dele(a)s às fake news. Em relação aos estudos, essa professora acredita que as ferramentas que ele(a)s utilizam para a escrita acabam atrapalhando, pois o(a) estudante recebe a informação, sem o trabalho de reflexão do sistema de escrita. Porém, em outro sentido ajuda, pois quando está em casa e precisa realizar as atividades da escola, caso não tenha auxílio de alguém, esse acaba sendo o recurso que possibilita a realização da atividade.

O(a)s jovens da tarde também fazem uso desses aplicativos que escreve a partir do áudio. Nas aulas em sala de informática a professora relatou: *"eles querem aprender a escrever no… eles têm muito essa coisa da escrita, letra, escrita, eu quero ler certo, eu quero escrever certo, tanto que eles estão apavorados e colocam uma letra no lugar errado, eles acha que num, que ainda não tá sabendo".* A professora ressaltou que eles têm muito medo de errar quando estão na frente do computador. Quanto aos riscos, ela acredita que fake news seja também um problema, principalmente pelo fato de essas notícias estarem conectadas às questões religiosas. Ela explicitou que entre os jovens, o conteúdo religioso evangélico é

bastante acessado e não é aceita qualquer opinião que possa ir contra o que o líder religioso falou: *"questão de internet pra religião assim, pra isso aí é verdade quem está lá. Você não vai nunca contra aquilo que está ali na internet. Entendeu? E está falando, o que está falando de um religioso, falou que é isso, é isso".*

A professora da noite relatou que a mídia mais acessada pelo(a)s jovens é o celular e que a ausência da leitura e escrita limita o acesso do(a)s jovens a equipamentos de uso social, ou seja, *"percebo que de alguma forma a tecnologia influencia no interesse em estudar, eles relatam a dificuldade e a necessidade em utilizar algumas ferramentas do cotidiano, e que a falta da leitura e da escrita dificulta muito ou torna a atividade impossível de fazer sem a ajuda de outras pessoas, como sacar dinheiro no banco, utilizar aplicativos do celular, se comunicar por mensagens nas redes sociais, utilizar caixas de autoatendimento tão utilizados atualmente em alguns mercados e lojas de roupa".*

Enfim, o uso das mídias por este(a)s jovens é marcado pelas operações em aplicativos que possam de alguma forma suprir as ausências que carregam em relação à leitura e escrita. Costumam também acessar conteúdos de vídeos, porém têm dificuldade em operar com ferramentas que socialmente lhes são exigidas como caixas de autoatendimento e outras situações em que a leitura é indispensável.

6.7 - Organização e metodologia da escola atual

A escola onde a pesquisa foi realizada se organiza por agrupamentos de estudos que, mediante a realização de uma sondagem de fase de escrita, estudantes são convidados a participar de uma sala em que possam desenvolver seus conhecimentos, conforme suas necessidades. Para entender a formação dos agrupamentos que vão desenvolver o início da alfabetização, as professoras descreveram como são os procedimentos: *"nós temos justamente uma sondagem que é uma atividade diagnóstica que a gente eh, aplica com os estudantes pra saber em qual fase de escrita que eles estão, eh, e aí dependendo da fase que ele está ele vai pra Acolhimento ou ele vai pra Confiança. Então, no Acolhimento eh, obviamente que nós não temos salas homogêneas né? Eh, apesar desse... nesse diagnóstico é bem diversificado os níveis, mas nós temos bastante alunos pré-silábicos que são aqueles estudantes que ainda não tem consciência da palavra, né? Que ainda não conhece o som de todas as letras, nós temos alunos que estão na fase silábica com valor, que eles não usam todas as letras pra formar as palavras, né eh, e aí nós temos também eh, alunos silábico com valor, sem valor, com valor e alguns já caminhando para silábico - alfabético".* Antes da organização atual em

agrupamentos, a escola se organizava, segundo a professora da manhã, de outra forma: *"antes no CIEJA eh, não tinha esse, essas subdivisões de Acolhimento, Confiança e Liberdade. Antes era meio que, meio que misturado. No ano que eu entrei no CIEJA é que aí as professoras resolveram pedir pra coordenação (...) e aí lembro que as professoras numa reunião disseram assim, "não, a gente tem que meio que separar por quem está "ali no início", quem está já "meio caminho andado" e quem já lê e escreve". E aí resolveram dividir né? Nesses agrupamentos pra facilitar eh esse processo mesmo de alfabetização. Porque as salas de alfabetização assim eh, elas geralmente o aluno chegar e você colocar independente do nível que ele esteja. E aí, nessa época foi em dois mil e dezessete, que foi quando eh, colocaram os nomes, né? Acolhimento, Liberdade, Confiança e assim vai até o ciclo II. Que é o ciclo de alfabetização".* A professora da manhã acredita que essa forma de organizar ajuda tanto alunos quanto professores, pois ela observa um processo de identificação dos estudantes enquanto grupo que está aprendendo com semelhantes necessidades e também auxilia nas escolhas e preparação das atividades. Segundo ela, *"acho que pros dois lados, pros alunos se identificarem enquanto grupo né? Pra eles entenderem ó falei: "está todo mundo aqui eh não sabe ler e escrever. Então vamos todos aprender juntos. Alguns na frente, outros atrás. Mas vamos!" E pro professor preparar as atividades. É, porque os professores precisam preparar as atividades de forma que contemple a maioria, né? Que é isso, facilita a aplicação, facilita tudo. Inclusive foi por isso que houve essa organização. Mas assim, eu peguei já nessa organização, não peguei o antes. Então eu não sei exatamente como era (...)".*

Em relação aos métodos de alfabetização adotados na escola atual com os jovens e adultos, as professoras explicitaram, cada uma a seu modo, pontos de vistas semelhantes. Entre os principais elementos estão: aplicação de sondagens das fases de escrita; a adoção de métodos diferentes de alfabetização e o trabalho com tema gerador. Sobre essa questão da metodologia de alfabetização, a professora da manhã citou a questão da diversidade do público que procura o CIEJA e que por esse fator, uma diversidade de metodologias ela observou como importantes, ou seja: *"eu acho que é um ponto. É um ponto bem que assim eh, difícil né? Mas é um ponto que precisa ser dito e a gente sente isso no CIEJA. Eh as metodologias elas precisam ser diversas, olha a diversidade que a gente tem no CIEJA? Se eu usar só um uma forma de alfabetização eu não consigo alcançar, né? Tem aluno que aprende uma forma lá que "ah não esse aqui se eu falar B com A ele vai!" Mas tem outro que não vai desse jeito. E aí tem que pesquisar né? E o professor pesquisador, vou pesquisar e vou ver o que que eu posso fazer pra esse aluno aprender e aí eu é, ir atrás de todas as metodologias possíveis. E isso se não é feito,*

né? Se esse, se não é apresentado outras, outras formas de alfabetização e ficar só na mesma, aí não vai né? Porque assim nem todo mundo aprende igual mesmo e a gente conversa muito no CIEJA a respeito disso né? Sobre peraí se eu não estou assim, alcançando esse aluno, se eu já alcançar, porque ele está aqui é porque ele já não foi alcançado de alguma forma pedagógica ao longo da vida. Se ele está aqui de novo e eu não estou alcançando, que que eu faço agora né? Eh eu vou pra outra metodologia né? Eu penso sim, lá eu tento não usar o BA, BE, BI, BO, BU, mas espera aí com esse eu vou tentar… pra ver se vai. Isso já aconteceu comigo lá no CEJA né? Até porque alguns tem uma memória né? Não memória, mas assim não memória de quem foi alfabetizado, né? Não é isso exatamente. Mas alguns têm assim eh, um registro de que o estudo é assim, sabe? Então assim, hoje mesmo apareceu uma aluna com a cartilha lá, "o meu filho comprou pra mim a cartilha", eu falei pra ela, aquilo é a forma de alfabetizar. Aí eu: "nossa que bonita a sua cartilha, que legal, tente em casa, né?" Não vou abominar a cartilha, né? Por quê? Porque ela também ajuda, dependendo do aluno. Tem aluno que você não vai prum lado, vai pro outro. Então eu acho que as metodologias sim, elas precisam ser diversas, elas precisam eh, a gente precisa jogar com o que a gente tem e tentar aí alcançar esses alunos".

A professora da tarde relatou também outros elementos que ela observa que se relaciona com a identidade da escola que é a escolha de um tema de estudos pelos estudantes: *"aqui a gente a gente mistura um pouquinho, né? A gente vai muito na questão do Paulo Freire, né? Só que ao mesmo tempo a gente vê que necessita de mais pra eles. Porque esse jovem de hoje, né? É um sujeito diferente do que o Paulo Freire descreveu, né? Mas assim, é baseado no Paulo Freire sim, na questão do tema gerador, né? A gente, eles escolhem o tema, né? Aí nessa parte é muito parecido com Paulo Freire, né? Através desse, dessa temática aí as atividades vão ser direcionadas, né".* Ao relatar essa parte, a professora exemplifica os temas que já foram eleitos e complementa: *"(...) então aí a gente traz bastante textos, né? Eh diversidade de textos, né? Tanto literários quanto jornalísticos, todos os tipos de textos, né? Eh, e aí a gente vai, a gente, é que é muito complicado, que a gente vai usando todas as metodologias possíveis, né?".*

E por último, a professora do período noturno especifica a identidade dos procedimentos adotados e as escolhas que considera importante realizar com base em sua prática como alfabetizadora: *"usamos como ponto de partida, a hipótese de escrita que cada estudante apresenta (usando como referência os estudos da Emília Ferreiro, sobre a psicogênese da língua escrita). As atividades diagnósticas para análise das hipóteses dos estudantes são aplicadas três vezes ao longo do ano. Não trabalho apenas com um método de alfabetização,*

trabalho a partir das necessidades que os estudantes apresentam. Não acredito que existe o melhor método, acredito que o melhor método é aquele que meu aluno precisa, é o método que vai ajudá-lo a compreender o processo. Na sala onde atuo, um dos principais objetivos é desenvolver a consciência fonológica, para isso os estudantes precisam aprender todas as letras e seus sons".

É possível observar na escola um movimento que prioriza a busca por metodologias variadas de alfabetização que consigam, segundo as professoras, atender a diversidade de estudantes presentes nos agrupamentos, de forma especial, os mais idosos e o(a)s estudantes com deficiência, sendo esse último grupo, representativo de aproximadamente quinze por cento do total de alunos, concentrados nos períodos da manhã e da tarde.

6.8 - Saúde Mental

Em relação à saúde mental, as considerações foram diversificadas de acordo com os turnos. Entre o(a)s jovens da manhã, a professora já escutou relatos em que foram abordados e humilhados pela condição que estavam; e também na questão das jovens que tiveram seus bebês, um cansaço emocional. Sobre esse aspecto, a professora detalha de que forma pode impactar nos estudos: *"eu acho que o cansaço emocional das mães jovens isso pra mim eu acho que é o mais pesado assim sabe P? O cansaço das mães jovens sabe, ali de ter que estar na sala cuidando do filho… isso interfere emocionalmente assim, sabe? (...) eu acho que isso interfere no aprendizado, no aprendizado também, né? Que uma mãe, uma mãe com filho em casa aprende melhor, mas se ela não estiver acompanhando no CIEJA, ela não aprende. Porque ela não tem com quem deixar. Mas isso vai causando uma canseira na gente enquanto mãe. Porque você acha que teu filho está incomodando. Eu acho e aí deixa a pessoa não deixa a pessoa muito tranquila (...) Eu acho que não foca. Eu acho assim. Eu estou falando do que eu já recebi dos alunos: que ela tem que levantar, ela tem que afagar, tem que dar mamar, ela tem que fazer. Então assim. Eu acho que é isso assim".* A respeito do uso de medicação, ou vícios a professora relatou que não ouviu nenhum jovem comentando. O que ela observa é que o uso do celular é algo que se manifesta de forma compulsiva em alguns jovens.

À tarde, segundo a professora, o(a)s jovens relatam ora vontade de se isolar, ora poder passar mais tempo na escola, aparentemente indicando uma fuga do ambiente familiar: *"ai professora, não estou com vontade nem de sair do quarto. Vontade de não vim nunca mais" ah ou ao contrário ou "ai só aqui que eu sinto alegria, quero passar o dia inteiro aqui", "será que não tem um projeto pra eu ficar aqui?"* A professora também disse que eles relatam

síndrome do pânico, crises de ansiedade e medo de realizar coisas como andar no transporte público ou ainda uma espécie de fobia a lugares cheios de outras pessoas.

6.9 - Planos ou sonhos para o futuro

O(a) sonho dos jovens relatados pela professora da manhã, é trabalhar, e ele tem relação com o fato de eles buscarem os estudos como condição de obter um certificado. Sobre isso, a professora explicitou: *"o maior sonho deles é trabalhar. Sabe P? Eu vejo isso assim, estou aqui, porque eu quero trabalhar, eu quero ter meu emprego, eu quero ter meu dinheiro eh, me manter, né? Mandar na minha vida. Esse é um sonho muito recorrente. Tanto que assim, quando eu digo que eles voltam a estudar geralmente é por conta do certificado, é justamente por esse sonho né?.*

Quanto aos jovens da tarde, a professora disse que um relato que aparece bastante é: *"essa tal liberdade"*. E sobre a questão da liberdade a professora explicitou que ele(a)s relataram estar relacionada a ter seu próprio dinheiro; morar sozinho ou com amigos, a casar, a *"dar uma vida melhor pra minha mãe"; "fazer o que quer, na hora que quer".* Alguns demonstram muita pressa em aprender, justamente por que querem poder vivenciar, realizar esses sonhos.

6.10 - Como a escola atual ajuda e o que precisa mudar

Sobre essa questão, as professoras explicitaram elementos que se relacionam com o mercado de trabalho como: "*eu acho que o CIEJA é um dos espaços que mais contribui pra um aluno desenvolver essa parte do trabalho, né? Primeiro o CIEJA oferece cursos, né? profissionalizantes, que às vezes têm parceria com o SENAI, tem parceria com algumas instituições e isso é muito válido. Isso é muito importante. Eu acho que ele contribui sim. Então assim até pra aquela menina que é mãe, aquela jovem né? Já teve o curso de manicure, já teve assim coisas que que que fortalecem essa pessoa pro mercado de trabalho. Curso de manicure, cuidador de idosos, eh, administração, os cursos que tiveram".* E também relataram a questão do acolhimento na unidade, fator também importante para que o(a)s jovens se desenvolvam. Assim, a professora do noturno explicitou: *"o CIEJA enquanto instituição e os professores, estão sempre acolhendo os alunos buscando exercitar uma escuta atenta, incentivando, estimulando e encorajando – os em relação aos seus sonhos e expectativas".*

Quanto às possibilidades de mudança, na perspectiva das professoras, é importante ter mais ações que levem em consideração essa busca do(a)s jovens por trabalho, ter parcerias para

o fomento de ações nessa direção, ou seja, *"talvez fosse legal, que poderia mudar é procurar mais parcerias, sabe? Com restaurantes, com os mercados, com eh com empresas que ofereçam trabalho, né? (...) Acho que as parcerias são importantes".* A professora do período da tarde também considerou esse mesmo fator: *"eu acho que o que falta às vezes, é um direcionamento para esse mercado de trabalho, mesmo nesse mundo tecnológico do trabalho, porque eu acho que é importante também. Não é? Acho que só acho que é só isso que falta aqui, um pouquinho".* E por fim, a professora do período noturno explicitou a necessidade da escola avançar na questão do uso da tecnologia. Sobre esse fator, ela conclui: *"em relação ao uso das tecnologias, a escola ainda precisa avançar mais, além do trabalho que já vem sendo feito. Algumas coisas depende de verbas da prefeitura e de recursos humanos para oferta de atividades diferenciadas em relação às tecnologias, como robótica por exemplo".*

Por fim, foi possível perceber um engajamento das professoras no auxílio das demandas atuais que permeiam a continuidade das trajetórias escolares do(a)s jovens. Cada uma, considerando o perfil da juventude atendida, elencou fatores que na perspectiva delas impactaram seus aprendizados de maneira negativa impedindo o sucesso de suas escolaridades e também percebem as demandas atuais para a superação dessa fase de ensino, que ainda não está finalizada, bem como a gravidade que permeia a questão.

7 CAPÍTULO VI: PERCURSOS ESCOLARES: BARREIRAS E PERSPECTIVAS

Para que fosse possível compreender alguns aspectos das trajetórias escolares do(a)s jovens da pesquisa, foi necessária a análise documental, uma vez que as histórias carregam elementos que não são possíveis de se resgatar somente pela memória. A idade de início dos estudos, as trocas de unidades, as situações de repetência e a evasão fazem parte de um passado que de forma dolorosa é difícil ser rememorado ou mesmo possível de ser recordado em termos de datas, continuidades e rupturas nos anos letivos. Assim, os históricos auxiliaram no entendimento de alguns aspectos dos processos de escolarização destes jovens, bem como suscitaram reflexões sobre esses.

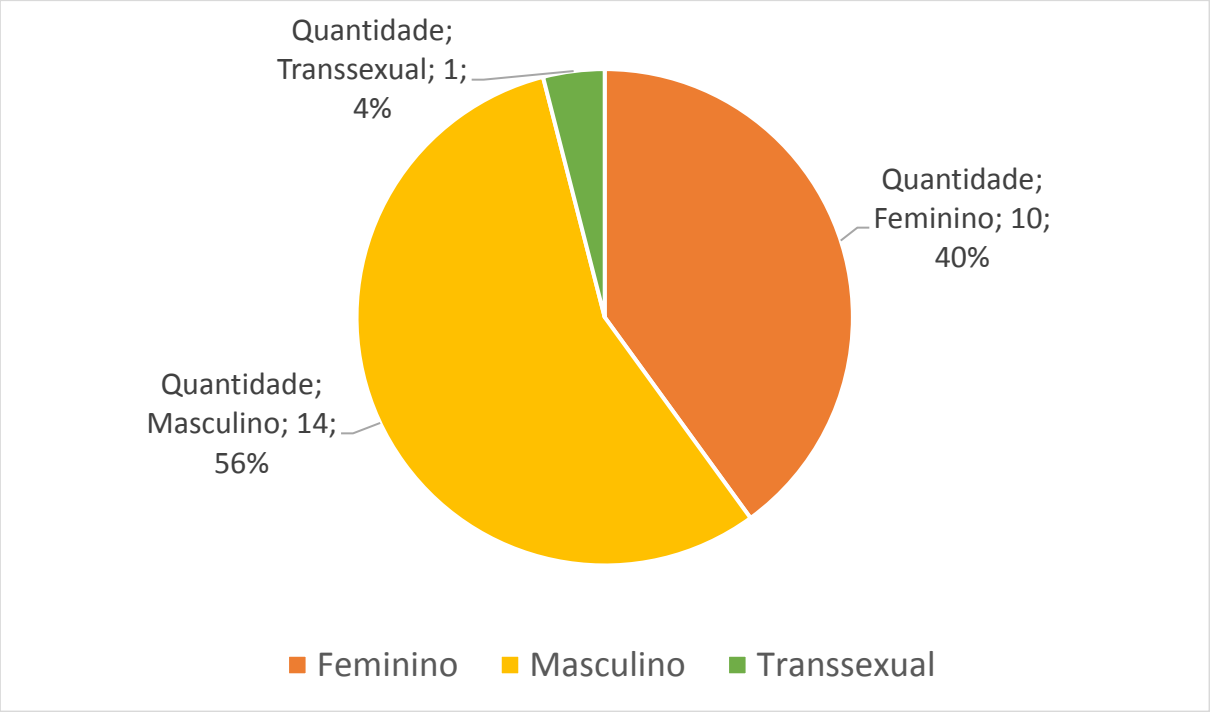
7.1 – O que os históricos revelam: vínculos e rupturas com a escola

A análise documental foi realizada considerando vinte e cinco estudantes devido ao recorte etário, cujos históricos continham o mínimo de informações da trajetória escolar. Como as informações envolveram dois estados brasileiros, elas apresentavam variações quanto ao detalhamento da situação do estudante; portanto para a apresentação dos resultados foi necessária a utilização de um documento que pudesse padronizar os termos que expressavam a situação do aluno no ano letivo. Para isso foi adotada a Cartilha do módulo "Situação do Aluno" de 2021, publicação disponível pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) cujas categorizações compreendiam "aprovado", "reprovado", "transferido", "deixou de frequentar" e "falecido". Esses termos auxiliaram no momento de categorizar cada situação do estudante para gerar os resultados apresentados.

As categorias de análise criadas a partir das informações apresentadas nos históricos foram: gênero; autodeclaração de pertencimento étnico racial; idade de início dos estudos e a etapa do ensino em que o estudante iniciou; tempo de estudo no ensino fundamental I e II; total de reprovação por estudante e ano cursado; total de anos em que os estudantes foram classificados em "deixou de frequentar"; deslocamento para escola dentro e fora do município de São Paulo; estudantes que apresentam ausência de registro escolar e ainda a idade de entrada na Educação de Jovens e Adultos. Cada uma dessas categorias será apresentada a seguir de maneira descritiva, seguida de tabela ou gráfico para melhor visualização.

A primeira das categorias foi a questão de gênero declarada no sistema. Sendo catorze do sexo masculino, dez do sexo feminino e um jovem transexual, como apresentado no gráfico:

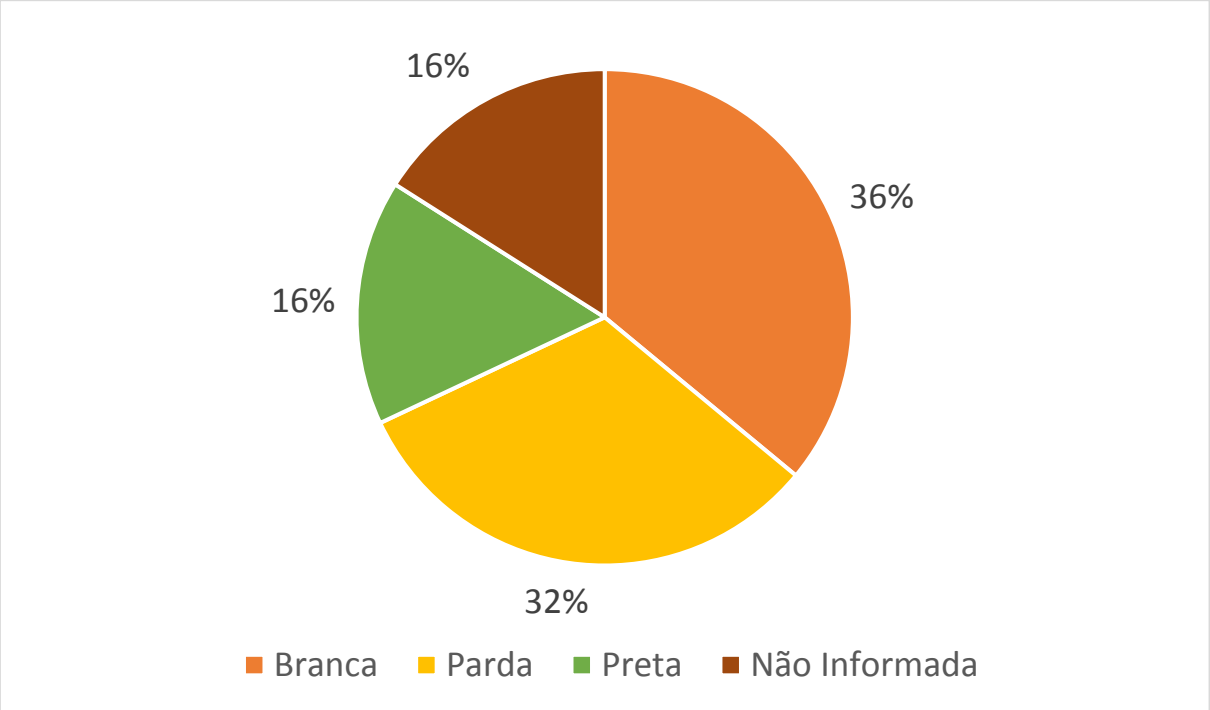
GRÁFICO 1 - Distribuição de alunos por gênero.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Deste grupo de jovens, dez estudantes declararam-se brancos; oito pardos e quatro pretos. O restante dos históricos não apresentava essa informação, com as expressões “recusou-se a informar” ou “não informada” como segue:

GRÁFICO 2 - Percentual por grupo étnico



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Foi possível observar que o grupo está bem dividido nas autodeclarações. Porém, se somados pretos e pardos, esse grupo permanece em maioria, ou seja, as questões étnicas e de gênero supramencionadas marcam o cenário de situações de fracasso escolar no grupo pesquisado. A maioria do(a)s jovens é negra do sexo masculino.

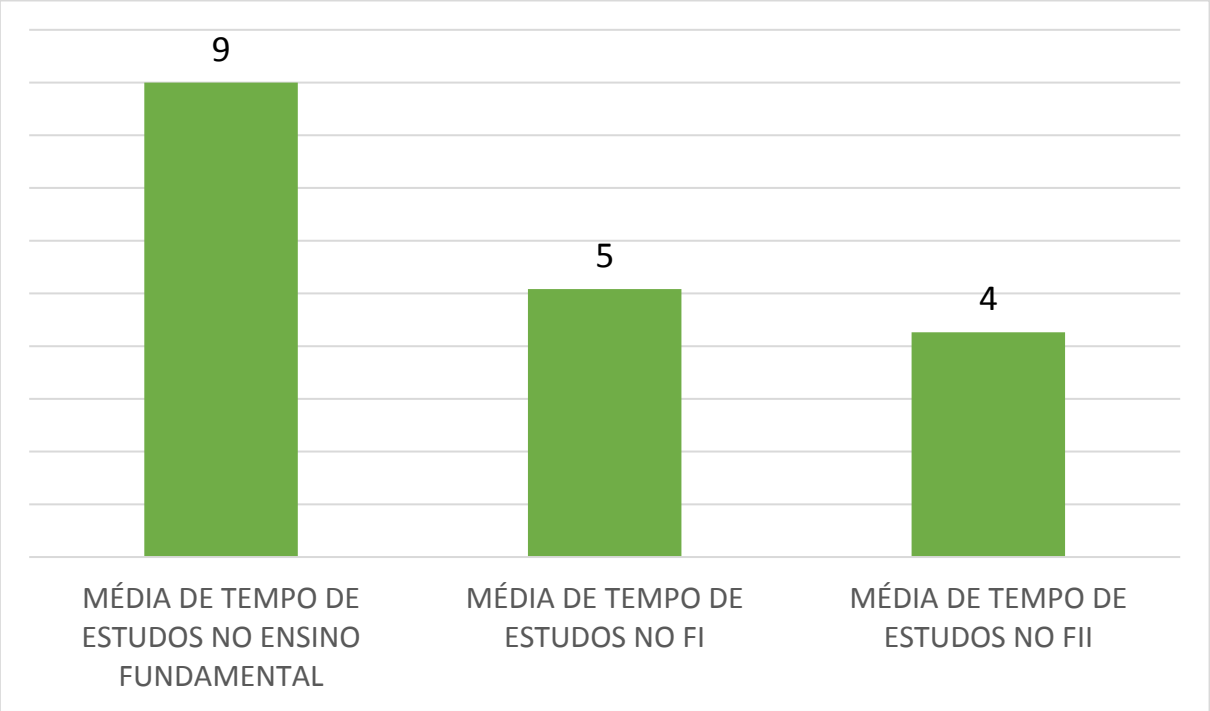
Na sequência da análise está a idade em que se iniciou o processo de escolarização do grupo que acontece em média, por volta dos cinco anos, ou seja, ainda na educação infantil. Detalhadamente sete estudantes iniciaram no berçário (segundo classificação do histórico); onze no ensino infantil, e seis no ensino fundamental I. Dos 25 estudantes, 18 iniciaram seus percursos escolares na educação infantil. A maior parte do(a)s jovens passou pela etapa que antecede o ciclo de alfabetização.

Em relação ao tempo de escolarização e de forma concomitante a fase de ensino pelas quais iniciaram seus estudos e deram continuidade, foi possível analisar três situações. Estudantes que iniciaram sua escolarização no ensino infantil; estudantes que iniciaram os estudos no ensino fundamental e aqueles que chegaram a cursar o ensino fundamental II. O tempo de vida escolar desse(a)s jovens é de aproximadamente nove anos de escolarização considerando o ensino infantil. Quando contabilizados somente o tempo no ensino fundamental,

essa média fica em oito anos de escolarização. É perceptível uma concentração de estudantes nas fases que correspondem à educação infantil e ensino fundamental I. No caso do ensino fundamental II, cinco estudantes de vinte e quatro não chegam a essa fase de ensino.

Embora a média de escolarização se aproxime do esperado para o ensino de nove anos, como enfatizado no Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), merece atenção o fato de que esses anos não indicam o término do ensino fundamental; nove estudantes apresentaram períodos escolares mais estendidos, chegando a cursar dez a doze anos considerando as etapas do ensino fundamental. O gráfico 3 evidencia a média de tempo de estudos de forma geral e também dividida por fase de ensino.

GRÁFICO 3 - Tempo de estudos no ensino fundamental I e II

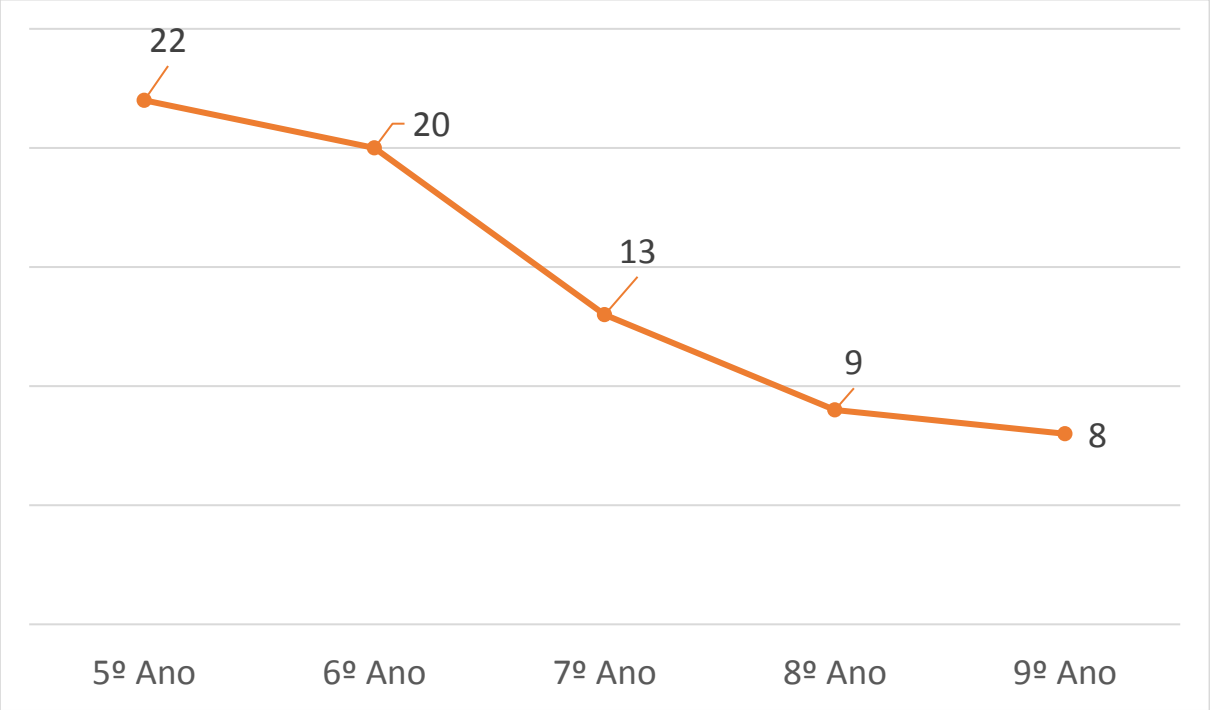


Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Na análise dessa questão é importante enfatizar que as trajetórias escolares com seus respectivos tempos de estudo têm suas peculiaridades. O tempo cursado se relacionou em maior ou menor proporção com reprovações, ou mesmo situações em que o estudante deixou de frequentar. A distribuição destas duas categorias (reprovação e "deixou de frequentar") pelos anos escolares auxiliou na compreensão do fluxo de estudos ao longo dos anos. Os números revelam uma concentração de estudantes que deixaram de frequentar no 6º ano; seguido de 7º e 9º anos. Mas é importante destacar que do total do(a)s jovens pesquisados, a porcentagem dos que chegaram a cursar o 7º ano foi de 57%, e esse percentual continuou em queda chegando a

39% no 8º, finalizando com 35% no 9º ano. No gráfico 4, é possível perceber como a quantidade de estudantes diminui sensivelmente em um movimento que se inicia ao final do ensino fundamental I e se acentua no fundamental II.

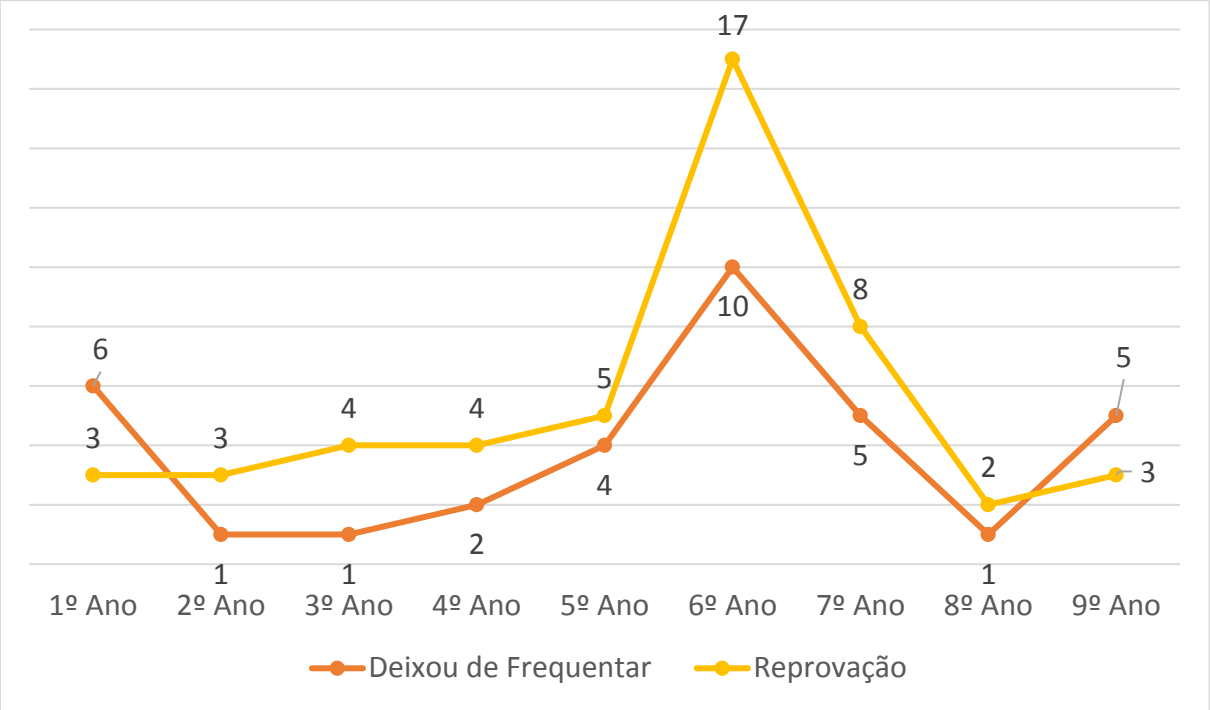
GRÁFICO 4- Total de alunos por ano cursado.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Outro fator que aparece de forma expressiva é a questão da reprovação. Nesse contexto, ela ainda assombra, porém com outra problemática: pode ter relação com término de ciclo e também com questões de aprendizagem acumuladas ao longo dos anos e que não foram mediadas com sucesso. As reprovações concentraram-se nos 5º, 6º e 7º anos; sendo o número de maior relevância no 6º ano, chegando a 49 %; seguido de 23% no sétimo e 14% no 5º. Os anos com maior número de estudantes reprovados foram o 6º e 7º, sucessivamente. Novamente esses anos apareceram refletindo problemas de forma acentuada. Nesses mesmos anos os estudantes apresentaram também os maiores índices na categoria “deixou de frequentar”. As proporções diminuíram, mas ainda estão presentes com concentração nos mesmos anos respectivamente, com acréscimo do 9º ano. Ou seja, 6º ano com 29%; 7º e 9º anos com 14% cada; seguido do 5º ano com 11%. É importante ressaltar que, dos históricos analisados, somente cinco jovens chegam a cursar o 9º ano. Segue o gráfico 5 para melhor visualização:

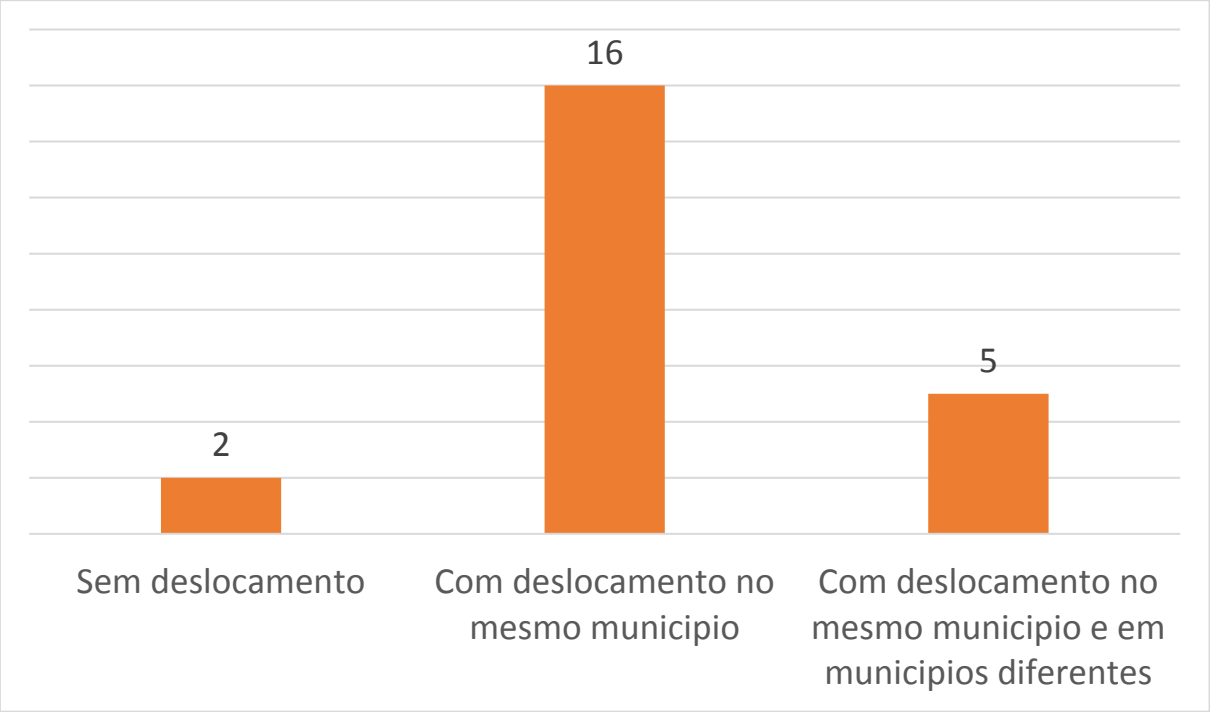
GRÁFICO 5 - Reprovação x deixou de frequentar.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Além da reprovação e do absenteísmo expressos nos anos estudados, foram analisadas também, as mudanças de escolas que ocorreram ao longo do curso do ensino fundamental, considerando a importância do vínculo com a unidade escolar. Este grupo de estudantes (vinte e cinco alunos pesquisados) cursou, majoritariamente, os estudos na rede regular no município de São Paulo; dois estudantes estão sem registro para constituição dessa análise e um estudante apresenta histórico de um município do estado da Bahia. Os deslocamentos aconteceram basicamente dentro do mesmo município e outros para municípios diferentes, porém dentro do mesmo estado. O gráfico 6 mostra a porcentagem de deslocamento considerando três situações, ou seja, estudante sem deslocamento; estudantes com deslocamento dentro do mesmo município e estudantes com deslocamento em municípios diferentes dentro do mesmo estado:

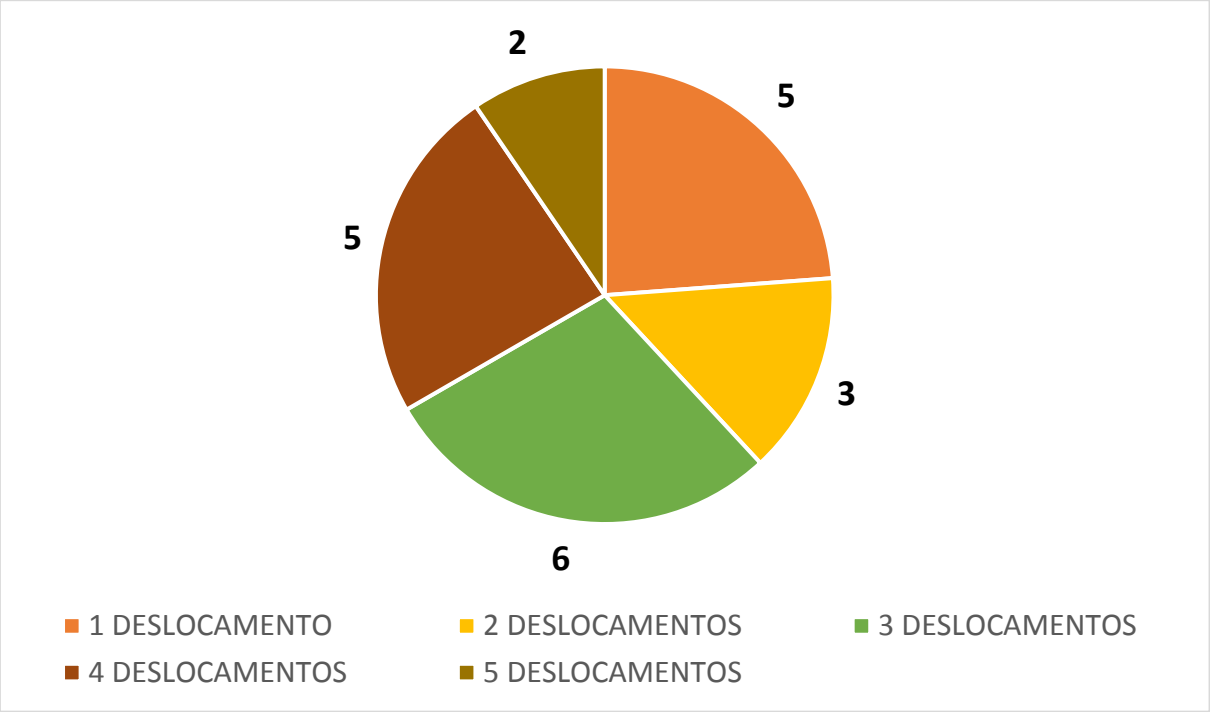
GRÁFICO 6 - Mudança de escola no curso do ensino fundamental.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os dados evidenciaram que vinte e um estudantes tiveram mudança de escola. Todos se deslocaram alguma vez dentro do mesmo município e cinco deles para municípios diferentes dentro do mesmo estado. Por se apresentarem em maior quantidade, os deslocamentos dentro do mesmo município estão no gráfico 7. A quantidade de deslocamento dentro do mesmo município varia de uma a cinco vezes e a quantidade de estudantes que apresenta a mudança está representada pelos números:

GRÁFICO 7 - Quantidade de alunos que se deslocaram no mesmo município.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Nessa análise, é possível perceber que a troca de escola esteve presente na maioria das trajetórias escolares. Porém, os dados que chamam a atenção pela recorrência são os estudantes que apresentaram três e quatro mudanças de escola ao longo do ensino fundamental, sendo eles, aproximadamente a metade do grupo (cinco e seis estudantes, respectivamente). Finalizando a análise documental, é importante destacar parte significativa das trajetórias, ou seja, 61% apresentaram anos escolares cujos registros não estão nos prontuários e nem nas plataformas online consultadas na pesquisa. Dos vinte e três percursos escolares analisados, catorze deles apresentaram ao menos um ano escolar sem registro de frequência em alguma unidade educacional. Esses dados podem indicar algumas rupturas no vínculo com a escola. Em compensação, há também um constante retorno, esse também sinalizador da importância de estudar na trajetória de cada estudante.

Algumas considerações acerca dessa fase da pesquisa foram possíveis. A maior parte do(a)s jovens (72%) iniciou os estudos por volta dos cinco anos, ou seja, ainda no ensino infantil. Somente seis históricos apresentaram o início dos estudos no ensino fundamental. Esses dados revelam que a escolaridade do(a)s jovens não se inicia tardiamente; ao contrário,

18 históricos evidenciaram início de estudos aos quatro anos de idade, desse montante, sete ingressaram no berçário, ou seja, antes dos quatro anos.

A questão de gênero nesse grupo pesquisado evidenciou que o(a)s jovens do sexo masculino compõem o maior grupo (52%). Ao longo de sua trajetória escolar, pesam sobre os meninos as queixas sobre seu rendimento escolar e ainda questões que remetem à indisciplina. Essas constatações dialogam mais intensamente com as pesquisas de Carvalho (2004) quando a autora explicita que a maioria desse(a)s jovens analfabetos teve sua passagem pela escola e não conseguiu aprender a leitura e a escrita. Essa situação, segundo a autora, é um "indicador de que a escola está fracassando frente a um grupo grande de jovens no qual se concentra uma maioria de pessoas do sexo masculino" (Carvalho, 2004, p. 249). Outro estudo que também constatou essa situação foi de Prioste (2016) uma vez a autora explicitou os perfis de atendimento psicológico das crianças em idade escolar encaminhadas às unidades básicas de saúde: "a maioria das queixas se referiam aos meninos com idade entre oito e onze anos, estudantes do 3º e do 4º ano do Ensino Fundamental I das escolas públicas" (Prioste, 2016, p. 2436). Nesta análise outros dois dados ficaram representativos do sexo masculino em relação ao feminino: a questão da reprovação com 60%; e o montante de jovens que deixam de frequentar com 65% dos casos pesquisados.

No que se refere às questões étnico-raciais, o grupo se dividiu em três declarações: a branca, a parda e a preta, sendo que a predominância fica entre pretos e pardos, que somados compõem 57% dos estudantes. Essa questão é evidenciada em pesquisas anteriores à década de 90, como as de Rosemberg (1987) que concluiu que o sistema escolar se interpõe de forma diferente na trajetória de crianças negras e brancas, sendo que para as negras essa trajetória é marcada por dificuldades. Nascimento também constatou que "em todas as faixas etárias, as crianças e os adolescentes negros estão em desvantagem em relação aos mesmos grupos da população branca no acesso, mas, principalmente, na permanência na escola" (2014, p. 34). Na análise da PNAD Contínua 2019, a diferença em relação ao analfabetismo da população negra (incluindo as pessoas de cor preta e parda) foi de 8,9% em comparação com as pessoas de cor branca com 3,6%. Esse aspecto também apareceu em documentos mais recentes como no Censo da Educação Básica (2020) onde se revelou que "pretos e pardos representam 74,9% do EJA fundamental" (p.30). Com base nessas constatações, é possível concluir que essa questão teve forte manifestação no passado e que se repercute nos dias atuais.

Na análise dos anos de escolaridade desse grupo de jovens é possível perceber uma tendência à permanência intermitente na escola, expressa na média de oito anos em média de estudo. Interessante ainda ressaltar que nove dos vinte e cinco estudantes, apresentaram históricos com dez a doze anos de curso. Essas tentativas de continuidade estiveram marcadas por situações de reprovações e períodos em que os estudantes deixam de frequentar com retorno no ano seguinte. As reprovações estiveram presentes na trajetória escolar de vinte estudantes, ou seja, em 87% do grupo e se concentram no 6º ano do ensino fundamental com 68%. É perceptível como esse período escolar é determinante em termos de permanência, reprovação ou, mesmo em alguns casos, a desistência da continuidade dos estudos. Segundo Nascimento (2014, p. 66) "a dificuldade em progredir nos estudos é um dos principais fatores de risco para a permanência das crianças na escola". Nesse sentido é importante destacar que no 6º ano, dez jovens deixam de frequentar a escola, seguido de cinco estudantes no 7º ano e quatro estudantes no 5º ano. Esse estudo revelou que três anos escolares, ou seja, 5º, 6º e 7º são indicadores da concentração dos problemas na continuidade dos estudos. Os motivos ainda precisam ser investigados, mas é importante considerar que são anos em que a leitura e a escrita exigem maior grau de autonomia. Sendo assim, um jovem que apresenta defasagens nessas duas habilidades, dificilmente consegue seguir o curso dos estudos sem ficar exposto a situações de insucesso diante das atividades propostas, sem dizer a exposição das suas fragilidades em relação aos conteúdos, bem como aos próprios colegas de turma. Em relação às questões explicitadas, é importante indagar sobre o papel da progressão continuada implementada a partir do final da década de 1990 em vários estados e municípios, em um novo tipo de fracasso escolar e abandono dos estudos. Souza (2020) problematiza essa forma de organização ao explicitar que foi uma política pública implantada de forma autoritária e que na prática se tornou uma promoção automática que pouco consegue dimensionar a capacidade das escolas de ensinar.

Essa condição expressa por Souza (2020) pode auxiliar no entendimento das concentrações dos problemas justamente nos 5ºs, 6ºs e 7ºs anos, pois a repetência deixa de ser concentrada no início da escolarização para ser vivenciada mais tarde no formato de baixo rendimento escolar, repetência e evasão.

Outro fator analisado a partir dos históricos são as mudanças de escolas no curso do ensino fundamental, considerando a importância do vínculo escolar do estudante com a unidade de ensino e, anualmente, com os(as) docentes regentes da turma. Os dados indicam uma tendência ao deslocamento dentro do mesmo município de moradia. Nessa análise foi

considerado o município onde o(a)s jovens residiam, no caso, a capital paulista e uma cidade do estado da Bahia. Os resultados revelam que 84% dos estudantes apresentaram trocas de unidades escolares durante o curso do ensino fundamental pelo menos uma vez, sendo que desses estudantes 24% apresentou cinco trocas e 29% três trocas. Do total de estudantes que se deslocaram, cinco foram para municípios diferentes, porém quatro são cidades dentro do estado. Do total de estudantes que se deslocaram, dez aconteceram no decorrer do mesmo ano letivo. Esses dados são importantes para entender a princípio que a mudança está presente na trajetória escolar dos estudantes e pode ter impactos na aprendizagem, especialmente aqueles em que a mudança apresenta certa recorrência. A tendência dos estudantes ao deslocamento é um aspecto que precisa maior aprofundamento, considerando que a mudança de escola de forma excessiva impede seu vínculo com alguma unidade, bem como com a comunidade escolar, envolvendo docentes e colegas de classe. Sobre esse tema também não foi possível encontrar elementos em pesquisas anteriores que pudessem complementar as reflexões aqui apresentadas.

Em continuidade nesta análise, é importante explicitar que 61% dos estudantes apresentaram ao menos um ano do ensino fundamental sem registro no histórico escolar. Essa ausência, aparentemente, indica rupturas no curso do ensino fundamental. No entanto, não é possível saber se o estudante ficou fora da escola, pois houve problemas no registro ou com seus documentos na ocasião das trocas de unidades escolares. Como o absenteísmo aparece nesse grupo em número expressivo, este é um fator que ainda precisa ser melhor compreendido com o(a)s próprio(a)s jovens. E por fim, é interessante destacar que ao deixar a rede regular de ensino, o(a)s jovens ingressam no segmento da EJA. A média de idade em que isso acontece é por volta dos dezessete anos, podendo variar de acordo com o ano em que ele deixa de frequentar o ensino regular, ou mesmo de acordo com a idade mínima de entrada na EJA, que é aos quinze anos. Nessa escolha se inicia outro momento de tentativa de término do ensino fundamental. Foi possível perceber neste estudo que o curso e o término do ensino fundamental possuem desafios importantes e sua concretização ainda não é realidade na vida de muito(a)s jovens brasileiro(a)s. Sugere ainda que o vínculo do(a)s jovens com a escola é aparentemente frágil e com traços de rupturas.

7.2 – Barreiras do percurso escolar pregresso

As entrevistas com o(a)s jovens que permaneceram na unidade escolar, bem como os contatos por ligações telefônicas, puderam fornecer pistas sobre as hipóteses anunciadas no início desta pesquisa. Com base nos perfis descritos anteriormente, bem como as falas de cada

jovem divididas nas categorias de análise (em anexo), foi possível constituir uma sistematização desses dados para que fossem observadas as barreiras que o(a)s estudantes explicitaram que possam ter dificultado os seus percursos escolares. A seguir, estão as barreiras relatadas em relação às trajetórias escolares passadas.

Tabela 1 – Barreiras do Passado

	ESTUDANTES						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E11
INTRA-ESCOLAR							
PRECONCEITO ÉTNICO-RACIAL	•						
PRECONCEITO POR QUESTÕES ESTÉTICAS		•	•				
PRECONCEITO POR NÃO CONSEGUIR APRENDER		•		•			
DIFICULDADE DE APRENDER NA ESCOLA	•	•		•	•	•	
FALTA DE APOIO E ORIENTAÇÃO POR PARTE DOS PROFESSORES	•	•		•	•	•	
DESMOTIVAÇÃO PARA IR ÀS AULAS			•				
EXCESSO DE FALTAS			•				
PASSAR DE ANO SEM APRENDER	•	•		•	•		
TROCA EXCESSIVAS DE ESCOLAS		•				•	
USO DE DROGAS DENTRO DA ESCOLA	•						
BARULHEIRA, GRITARIA E BAGUNÇA DIFICULTANDO A CONCENTRAÇÃO	•	•	•				
NÚMERO EXCESSIVO DE ALUNOS POR SALA	•						
FALTA DE PACIÊNCIA DOS PROFESSORES						•	
ASPECTOS FAMILIARES							
AUSÊNCIA DE ALGUM FAMILIAR PARA ACOMPANHAR, PEGAR NO PÉ	•	•	•				
CONFLITOS FAMILIARES	•	•					
PROBLEMAS DE SAÚDE MENTAL DENTRO DA FAMILIA	•	•					
PERDA DOS FAMILIARES				•		•	
TRAUMAS FAMILIARES DECORRENTE DE VIOLÊNCIA SEXUAL		•					
CONDIÇÕES COMUNITÁRIAS							
FALTA DE ACESSO AOS SERVIÇOS DE ENERGIA ELÉTRICA			•				
VIOLÊNCIA NO BAIRRO	•	•					
AUSÊNCIA DE VAGAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL				•			
ASPECTOS INDIVIDUAIS							
DISLEXIA	•						
DÉFICIT DE ATENÇÃO		•					
TIMIDEZ						•	
DIFICULDADE DE APRENDER NA ESCOLA	•	•		•	•	•	
SONOLÊNCIA CAUSADA PELO USO DE MEDICAÇÕES						•	
USO DE DROGAS							•

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

7.2.1 – Aspectos intraescolares

As barreiras relatadas com recorrência foram: dificuldade de aprender na escola e falta de apoio e orientação por parte dos professores (E1, E2, E4, E5, E6). Esses elementos dialogam

com a primeira hipótese explicitada nesta pesquisa que foi a ineficiência escolar em sanar as dificuldades do processo de alfabetização apresentadas pelos jovens. Essa questão foi explicitada por Bahia: "(...) a exclusão permanece na escola; os alunos estão inseridos, mas não pertencem a ela; a escola não está se mostrando democrática em relação à aquisição dos saberes e conhecimentos necessários" (2012, p.64). A ausência de apoio foi relatada em sentimento de solidão (E6), pela descontinuidade das ações de auxílio que se limitavam à professora de uma série não tendo continuidade nas outras (E1, E2), o fato de passarem várias lições e ignorar quem não está conseguindo fazer (E2, E6), sofrer preconceito em relação aos pares por ter dificuldade (E4), e também a forma de lidar com o fato de não conseguir ler e escrever na sala e precisar tomar a decisão de copiar sem compreender o que está estudando (E5). Sobre o sentimento resultante dessas situações Charlot explicita:

> (...) a experiência escolar do aluno em situação de fracasso traz a marca da diferença e da falta: ele encontra dificuldades em certas situações, ou orientações que lhe são impostas, ele constrói uma imagem desvalorizada de si ou ao contrário, consegue acalmar esse sofrimento narcísico que é o fracasso escolar (Charlot, 2005, p. 17-18).

As situações relatadas acima bem como as angústias que são derivadas dessas, envolvem o(a)s estudantes, e o(a)s colocam em uma situação de solidão que, segundo Lahire (1997), deriva do fato de suas vivências não lhes possibilitar a compreensão das regras que fazem parte do contexto escolar e, ao levarem para casa, não conseguem resolver com as pessoas que o(a) cercam, questões inerentes à dinâmica da escola.

Outra questão que foi explicitada e apareceu nos relatos de ao menos três jovens foi o ambiente escolar como um lugar que não auxilia na concentração para estudar por questões de barulho e confusões. Nesse ambiente, somaram-se situações de preconceito, seja por razões étnicas, seja por outras questões estéticas como o peso corporal. Esses fatores dialogam de forma parcial com a segunda hipótese desta pesquisa que foi a exposição do(a)s jovens à violência que se agrava com a discriminação racial. Porém, no relato do(a)s jovens essas questões se manifestaram quando eram crianças no interior da escola. Sobre as questões de construção da autoestima da criança, em especial da criança negra, Rosemberg explicita:

> (...) a infância, de fato, constitui o momento na trajetória da vida humana mais vulnerável ao racismo: a criança tanto pode ser vítima de racismo de adulto como objeto de expressões de discriminação de criança. Em contexto social adultocêntrico, como o brasileiro, crianças dificilmente expressam injúrias raciais para adultos; adultos controlam mais a expressão de injúrias raciais para adultos em face de eventual resposta; crianças e adultos, tendencial e hipoteticamente, teriam menos controle para expressar injúria racial para ou diante de crianças (Rosemberg, 2017, p. 138).

Assim, na escola é possível ter experiências que enriquecem o processo de construção da auto estima, mas também é palco de situações que de forma sutil ou explicitamente violenta, contribuem para a construção de traumas e uma distorcida autoimagem da criança.

Na sequência da análise, também foi possível observar no relato de quatro jovens o fato de passar de ano sem aprender (E1, E2, E4, E5). Essa questão foi explicitada como fator que provoca sofrimento e vergonha em ter que saber algo por estar em uma série avançada, ou mesmo pela sensação de fracasso ou culpa por não ter aprendido. Na análise dos históricos escolares, é expressivo o número de evasão e repetência no 6º ano, o que corrobora com esses relatos, pois o(a)s estudantes chegaram nessa etapa sem os conhecimentos necessários para continuarem seus cursos, portanto evadem, ou mesmo repetem. Nesse período esse(a)s jovens ficam expostos às situações vexatórias no âmbito escolar por não terem autonomia para realizar as atividades propostas e fica evidente diante de seus pares, a fragilidade em que se encontram em relação aos conhecimentos exigidos na esfera escolar. Esses elementos dialogam com a terceira hipótese dessa pesquisa que foi a possibilidade do(a)s jovens assimilarem uma condição de fracasso nas relações escolares. Sobre essas questões Dayrell ressalta:

> para grande parte da juventude brasileira, aquela que de alguma forma foi excluída antes de concluir o ensino básico, parece que a experiência escolar pouco contribuiu e contribui na construção da sua condição juvenil, a não ser pelas lembranças negativas ou, o que é também comum, pela sensação de incapacidade, atribuindo a si mesmos a "culpa" pelo fracasso escolar, com um sentimento que vai minando a auto-estima. Esses jovens já vivem sua juventude marcadas pelo signo de uma inclusão social subalterna, enfrentando as dificuldades de quem está no mercado de trabalho sem as certificações exigidas (Dayrell, 2007, p. 1124).

Em consonância com a análise documental, em que a troca de escolas foram um fator relevante pela quantidade dentro do mesmo ano letivo, dois jovens (E2, E6) citaram essa questão. Relataram: *"assim, eu só mudei, eu sofri muito bullying, então assim, eu já mudei duas vezes da escola, mas nenhuma dessa escola deu certo porque eu passava por isso"* (E2); *"eu saia, eu ia de escola em escola"* (...) *"algumas escolas eu não me adaptei e outras eu tinha muita dificuldade de aprender assim, no mesmo ritmo das pessoas pra fazer as lições"* (E6). Em ambos os casos, as mudanças foram motivadas por fatores intraescolares.

É importante destacar que os fatores explicitados pelo(a)s jovens em relação às questões intraescolares não devem ser observados como fatores de culpabilização do(a)s docentes. São questões que se relacionam com uma estrutura maior, que Souza denomina como fenômenos sistêmicos, ou seja,

> (...) estamos falando de um fenômeno sistêmico, embora o sistema escolar não exista em abstrato, mas concretizado por meio de pessoas que o encarnam. O resultado é a solidão do professor no exercício de sua função. Uma solidão que, combinada à desqualificação social de sua profissão e à contínua vivência de frustrações e insucessos, fazem dele, muitas vezes, uma pessoa que se mostra hostil a psicólogos, pais, conselheiros tutelares e outros que possam estar identificando e acusando falhas que ele próprio percebe em algum nível. Falhas das quais se culpa, individualmente (Souza, B.P., 2020, p. 255).

Assim, não raro, é possível ver iniciativas individuais de professores em busca de auxiliar estudantes em suas dificuldades, movimento esse que à vista da quantidade de anos no ensino fundamental, e ainda o montante de estudantes que necessitam de ajuda, se torna algo improvável de êxito.

7.2.2 – Aspectos familiares

Ao continuar a análise, na questão familiar, três jovens consideraram que sentiram falta de um acompanhamento mais próximo de alguém da família, uma postura que denominaram *"pegar no pé"*. Uma das jovens (E1) explicitou que a irmã mais velha a auxiliou, tanto com as lições quanto com o acompanhamento para acordar e colocar na perua, pois não contava com o auxílio de seu pai e sua mãe. Ela ainda relatou que seus genitores não se preocuparam em matriculá-la, precisando, diante dessa situação, recorrer a uma tia. A outra jovem (E2) precisou lidar com situações de depressão da mãe, que era sua única referência. O terceiro jovem explicitou o fato de ter uma boa relação com seus pais, mas que no decorrer da escolarização, não foi motivado a estudar (E3).

Em diferentes perspectivas, essa relação de não terem sido assistidos quando eram crianças apareceu no primeiro grupo entrevistado. Foi possível também perceber o quanto estudar com as pessoas mais velhas na atualidade encontra, em alguma medida, essa carência que se remete ao passado. Sobre essa relação, ele(a)s relataram: *"dão conselhos pra gente também, eles apoiam muito a gente... falar assim, é, não desista dos seus sonhos"* (E2); ou mesmo *"eles dá motivação pra gente"* (E3); *"eu peguei amor porque as pessoas mais velhas já são mais atenciosas, a gente conversa"* (E1).

O tema da família é uma hipótese de barreira que foi explicitado pelas professoras. Algumas pesquisas como as de Lahire (1997); Patto (2015); Prioste (2020), revelaram que essa questão esteve presente nos relatos de professores que a atribuíram como sendo um dos principais fatores que se relacionam com as dificuldades de aprendizagem das crianças. Na EJA, as docentes perceberam com ênfase as questões familiares e as colocaram como a maior barreira para aprender, porém, diferente de culpabilizar as famílias, elas trazem a preocupação

com as condições em que essas vivem, diante da extrema vulnerabilidade social; a luta constante pela sobrevivência, além do reconhecimento do racismo que estrutura as relações sociais causando impactos maiores nas famílias negras.

Nos relatos do(a)s três jovens (E1, E2, E3), as questões familiares parecem ter tido impactos em seus estudos, especialmente em relação aos três primeiros perfis. O perfil E6 relatou a perda da mãe, única referência de apoio nos estudos. No entanto, as barreiras que apareceram com mais ênfase nos relatos dos seis jovens entrevistados não foram de ordem familiar, mas de ordem escolar.

7.2.3 – Condições Comunitárias

Em relação às condições comunitárias, a questão da falta de acesso à energia elétrica foi explicitada por um estudante que nasceu e morou durante a sua infância no interior da Bahia, fator esse que foi sinalizador das diferenças regionais entre os estados brasileiros. Na sequência foi relatado pelas jovens (E1, E2) a questão da violência no bairro da capital paulista onde residem desde crianças, como fator que interferiu, especialmente na questão dos horários de circulação das pessoas. Essas jovens concordam que a insegurança ao sair de casa prejudicou e prejudica o vínculo escolar, pois segundo elas as pessoas tendem a ficar com medo e não sair de casa: *"a gente corre o risco de ser assaltado o tempo inteiro, não importa o horário. Então eu acredito que a gente vive na questão da violência por morar aqui."* (E1). *"Saiu pra rua cê já é roubado."* (E2). Nesse tópico, os relatos misturam elementos do passado e do presente. Como as jovens que explicitaram essas situações residem no mesmo bairro desde crianças, é possível que as tenham vivenciado em diferentes momentos da vida. Segundo Souza, as questões de discriminação pelas quais as crianças das camadas populares passam podem ser um fator de desencadeamento de situações de fracasso escolar, ou seja,

> o fato de uma criança pertencer a determinado bairro, frequentar determinada escola, ser considerada como incapaz de aprender em função de sua condição de vida, está muito mais próximo dos motivos que a levam ao fracasso escolar do que de dificuldades que possa apresentar na relação com o aprender. E o que as pesquisas vêm mostrando é que grande parte dessas dificuldades se produz na escola, pela inadequação como essa criança é tratada (Souza, M.P.R., 2020, p. 37).

Ainda em relação ao bairro, outro fator explicitado por uma das jovens (E4), foi a dificuldade de encontrar escola para ser matriculada quando era criança, ocorrendo um acesso tardio à escola. Em seu histórico, de fato ela não teve acesso à educação infantil. Iniciou seus estudos aos sete anos.

7.2.4 – Aspectos individuais

Entre os aspectos individuais, questões como dislexia e déficit de atenção apareceram nos relatos. Na primeira questão, a jovem Ana (E1) teve uma procura da família por auxílio com psicólogos e segundo a estudante, alguma tentativa de tomar medicação, ambas as situações sem êxito de acompanhamento. Com relação ao déficit de atenção, não foi relatado (por E2) qualquer auxílio e encaminhamento para as dificuldades que a jovem apresentava. Sobre essa angústia ela explicitou: *"para quem tem déficit de atenção, é difícil de aprender as coisas rápido e demora".* Esses dois fatores introduzem a dificuldade de aprender na escola explicitada por cinco estudantes entrevistados. A dificuldade de aprender na escola compõe tanto os aspectos intraescolares como os individuais pelo fato de que essas foram relatadas pelo(a)s jovens em ambas as categorias. Ou seja, ora se relacionam com fatores que são inerentes às práticas escolares, ora se relacionam com fatores cujas percepções do(a)s jovens tem relações com características pessoais. Com exceção do perfil E3, que relatou faltas em excesso, o restante destacou as dificuldades que tinha em aprender. No perfil E1 foi relatada a questão da dislexia; no E2, o déficit de atenção; no perfil E4 a questão de não conseguir aprender passando de sala em sala; em E5 o fato de ficar somente copiando sem compreender o que estava escrevendo; no perfil E6, a timidez, dificuldade de adaptação e acompanhamento do ritmo dos outros estudantes. Nesse último perfil, o jovem fez questão de destacar que não tomava remédio controlado, porém em seus relatos apareceu a questão da sonolência devido ao consumo de medicação. Um último fator foi relatado em ligação telefônica pela mãe de um dos jovens, cujo motivo de ter evadido da escola regular aconteceu devido ao consumo de drogas em excesso resultando em uma overdose aos catorze anos.

Por fim, essas foram as barreiras reveladas pelo(a)s jovens durante o curso do ensino fundamental na rede regular de ensino. Como essas trajetórias são marcadas por uma série de percalços e seu término com êxito e certificação inviabilizados, seguem as questões que permeiam seus estudos na atualidade.

7.3 – Barreiras atuais

Na atualidade o curso e término do ensino fundamental não deixam de ser um desafio. Entre as barreiras explicitadas pelo(a)s jovens, estão a vergonha por não terem conseguido aprender a ler e escrever, a evasão, condições familiares e comunitárias que não auxiliam a continuidade dos estudos; o uso vicioso das mídias somados a outros aspectos individuais que

em alguma medida dificultam a continuidade dos estudos, retardam ou mesmo impedem o seu término com êxito.

Tabela 2 - Barreiras do Presente

	ESTUDANTES											
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12
ASPECTO INTRA-ESCOLAR												
DIFICULDADE DE APRENDER NA ESCOLA/VERGONHA								•				
ASPECTOS FAMILIARES												
CONFLITOS FAMILIARES	•	•										
CONDIÇÕES COMUNITÁRIAS												
VIOLÊNCIA NO BAIRRO	•	•					•					
VIOLÊNCIA DE GÊNERO	•	•										
DISCRIMINAÇÃO SOCIAL (DENTRO DO BAIRRO)	•	•		•								
NÃO VALORIZAÇÃO DOS ESTUDOS	•	•										
BRIGAS E DISCUSSÕES						•						
MÍDIAS												
USO EXCESSIVO DE CELULAR	•	•	•	•								
SONOLÊNCIA NA ESCOLA PELO USO DE TELAS A NOITE	•	•	•									
DESINCENTIVO DOS ESTUDOS PELAS MÍDIAS	•											
FUGA DA REALIDADE PELO USO DAS REDES SOCIAIS	•											
ESTÍMULO DE PADRÕES DE BELEZA NAS MÍDIAS	•	•										
ACESSO AS REDES EM DETRIMENTO DOS ESTUDOS		•		•	•	•						
ACESSO AS FAKE NEWS				•		•						
EXPOSIÇÃO A PESSOAS DESCONHECIDAS				•		•						
ASPECTOS INDIVIDUAIS												
INSÔNIA	•	•										
ANSIEDADE	•	•	•									
COMPULSÃO E VÍCIOS	•	•	•	•	•	•						
MEDICAÇÃO				•								
LUTO				•		•						
DORES CORPORAIS						•						
GRAVIDEZ							•					
DIFICULDADE DE APRENDER NA ESCOLA								•				
CANSAÇO PROVENIENTE DO TRABALHO												•
FALTA DE INTERESSE POR ESTUDAR OU TRABALHAR									•			
TAREFAS DOMÉSTICAS							•					

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

7.3.1 – Aspectos intraescolares e familiares

O aspecto intraescolar na atualidade foi verbalizado com positividade pelos jovens que permaneceram estudando. Porém entre os evadidos, esse fator merece atenção, pois apareceu em um dos relatos feitos pela mãe de um dos estudantes (E8). Ela explicitou o fato de seu filho

ficar com vergonha de não conseguir aprender na escola e, portanto, não querer mais frequentar. A decisão de abandonar os bancos escolares, segundo a mãe, foi tomada pelo jovem ao completar dezenove anos. Essa questão suscitada, somado ao fato de dezessete estudantes (68%) deste grupo de vinte cinco terem evadido da EJA, é um fator preocupante. Do grupo do(a)s jovens evadidos, onze estudantes permaneceram sem contato via telefone fornecido no cadastro. Em relação à questão étnica, nove se autodeclararam negro(a)s e, desse grupo de nove, sete são mulheres e dois são homens. Dos jovens evadidos, sete se autodeclararam brancos, sendo que, cinco são homens e duas são mulheres. Um dos jovens evadidos não forneceu a autodeclaração. O perfil de evasão recorrente neste grupo pesquisado foi de jovens mulheres negras (sete estudantes). Entre as reflexões possíveis em relação a esse grupo, foi explicitado nas pesquisas de Sousa na perspectiva de gênero e raça da seguinte forma:

> a dor gerada nesses alunos no ambiente escolar, em geral deriva do fato de acreditarem em sua "burrice" (...). As garotas negras, em geral, emudecem. Porque são consideradas feias e indesejáveis, entristecem. Seu aproveitamento escolar é mediano, não ocupam o cenário da sala de aula (Sousa, 2020, p. 231).

De forma preocupante, o que dizer desse grupo de jovens que evadiu e continuará fazendo parte de um cenário de exclusão? O que dizer dos jovens com quem sequer foi possível conversar para obter pistas dos fatores que podem estar relacionados com sua saída da EJA? Essas questões expressam uma dificuldade em compreender o que pode ter acontecido nos percursos atuais para que a evasão escolar ainda seja uma realidade na vida desses jovens.

7.3.2 – Condições Comunitárias

Em relação às condições comunitárias, foi possível observar durante as entrevistas que a questão da violência é percebida de forma diversa pelos seis jovens entrevistados. A violência no bairro com a questão da insegurança para sair e andar nas ruas, a qual se relaciona também ao receio de ser assediada e sofrer alguma discriminação por morar em comunidade periférica, aparecem com mais ênfase nos perfis E1 e E2 e de forma mais tímida no perfil E4. Sendo que este último tem relação, aparentemente, com manifestações de deboches, segundo a estudante: *"tipo, de ficar dando risada, sabe da minha cara. É, não gosto".* No perfil E6, a violência é percebida nas atitudes de brigas e discussões entre vizinhos. Para os outros dois entrevistados (E3 e E5), o fator da violência não chega a ser uma situação relevante, talvez por estar naturalizada. De forma geral, nos poucos relatos sobre o tema, é possível identificar uma impotência diante da violência, expressas em falas como: *"então hoje em dia as mulheres não tem paz, então elas não podem sair livre ou sair pra qualquer lugar porque sempre vai ter*

alguém pra mexer com você infelizmente" (E2); *"eu acho que aqui no C. R. não tem como não ver a violência, que a gente anda em qualquer lugar"* (E1).

Outro fator que apareceu na fala do(a)s entrevistados foi a questão do interesse que o(a)s jovens apresentam por questões que os impulsionam a não estudar ou mesmo ir para a escola sem o propósito de se dedicar aos estudos. Relatos como esses: *"mas a grande maioria é mais: ai vou virar MC porque hoje em dia todo mundo quer virar MC, então o aluno quer largar os estudos "ai vou ser MC, vou fazer isso" ou vão pra escola que nem já aconteceu comigo diversas vezes ou vão pra escola pra usar drogas que nem tipo, usavam maconha dentro do banheiro entre outras coisas... queriam bater em professor, então pra mim eu acho que não é tão valorizado os estudos em comunidade"* (E1) ou mesmo *"porque os alunos preferem ficar de grupinho ou ficar de conversinha dentro da sala de aula, não foca nos estudos. Muitos também só vão pra escola pra... vamos dizer, ah, vou ficar famosinho na escola. Ah, vamos, vamos dizer, eh vamos lá pra fazer bullying, tem alguns que só vai lá pra ficar zoando e muitos acabam e não focam muito nos estudos, acabam focando mais nessas coisas, sabe?"* (E2) revelam um desinteresse do(a)s jovens pelos estudos, que se manifesta, na perspectiva dele(a)s, na busca por outras atividades dentro ou fora do ambiente escolar. Sobre esse aspecto, explicitaram Melo e Salles

> o espaço escolar passa, então, a flutuar de local de e para a construção de projetos de vida para a percepção, pelo menos, potencial dessa impossibilidade. Consequentemente, o espaço escolar adquire, para tais jovens, novas significações: local de encontrar amigos e de se divertir, de fugir das tarefas domésticas e de passar um tempo sem supervisão de pais e familiares. Essa nova significação que a escola tende a adquirir – local de diversão –, ao mesmo tempo que constitui fato afirmado pelos alunos, é corroborada pelo imaginário socialmente construído, que associa os jovens ao gozo (Melo; Salles, 2020, p. 90).

Assim, dentro das questões comunitárias, esse(a)s jovens observam que os estudos não são valorizados especialmente pelos pares. Esse fator foi expresso por ele(a)s com algum tom de indignação. É possível que seja devido aos sofrimentos pelos quais passaram tendo em vista as dificuldades em aprender em um ambiente que não as auxiliou.

7.3.3 – Hábitos no uso das Mídias

Em relação aos hábitos no uso das mídias, foi possível observar os impactos atuais na escolarização do(a)s jovens. Dos estudantes entrevistados(a)s, ao menos quatro foram explícitos quanto ao uso constante do celular (E1, E2, E3, E4). Relatos como dessas jovens: *"assim, eu vou ser sincera: eh a mídia ao mesmo tempo, eh internet essas coisas ao mesmo tempo é bom pra você estudar, mas as pessoas pega mais a tecnologia, mais pra ficar o dia*

inteiro no Facebook, no INSTAGRAM, ficar fazendo TikTok, e deixar os estudo também muito de lado, então atrapalha muito". "E aí muita gente fica de madrugada, mexendo no celular e monte de coisa, então atrapalha isso." (E2); ou mesmo: *"ai, minha mãe às vezes reclama, que eu fico muito no celular, eu fico muito na rede social. Aí ela fala pra mim parar um pouco de mexer."* (E4); explicitam o excesso, algum prejuízo decorrente desse hábito e a preocupação familiar. Sobre o uso excessivo de telas, bem como a enxurrada de informações a que as pessoas ficam expostas, Dufour problematiza:

> é assim que os novos sujeitos da pós-modernidade constituem hoje alvos cômodos para um aparelho tão potente como o Mercado, que pode então invadir suas vidas e se pôr a tudo dirigir graças a sua capacidade de esquadrinhamento do tempo e do espaço cotidianos - penso totalmente no controle das imagens (televisão, cinema, jogo, publicidade...). A docilidade com a qual esses novos sujeitos se deixam tentar pelas marcas comerciais e exibem nos corpos suas logomarcas (que, desta vez, trazem o nome de "grifes" e evidentemente, "marcas") é testemunho bastante de uma nova servidão, tão voluntária e inconsciente quanto aos precedentes, bastante perturbadora para a geração precedente, crítica (Dufour, 2005, p. 110).

Também decorrente do excesso quanto ao uso das mídias, foi relatado pelos jovens que estudam no período matutino, a sonolência na escola ou mesmo prejuízo de atenção no ambiente de trabalho devido ao fato de ficarem no celular até a madrugada. Somado a essa questão o(a)s estudantes também explicitaram distrações com conteúdos de entretenimento em detrimento dos estudos: *"eu acho que às vezes atrapalha porque eu tô fazendo lição, aí eu fico com o celular. Aí eu fico mexendo no celular, aí quando fui ver o tempo passou já."* (E6). Esse fator foi também revelado nas pesquisas de Prioste (2013): "nas conversas com os adolescentes, tanto na escola pública quanto na particular, observei que o uso da internet para finalidade educativa era restrito, predominando as atividades de entretenimento (...)" (p. 247).

Somadas às questões acima foram relatados ainda o desincentivo aos estudos presentes na mídia por uma das jovens: *"eu tenho aquela questão do influenciador, hoje em dia influencia as crianças e adolescentes, eu vejo que poderiam influenciar pra incentivar os estudos, mas não incentivam, eles querem vender aqueles joguinho online, falar que cê vai ganhar dinheiro, ou falando que nem já ouvi casos, né? Tipo de famosos irem na porta de escola falar que estudo não leva nada, que a vida é INSTAGRAM (...)"* (E1); e também relatado pela mesma jovem, o fato de o uso das mídias distrair e possibilitar a sensação de fuga da realidade: *"eu acho que é a possibilidade de cê escapar da sua realidade, porque cê tá vivendo uma vida ali, cê não precisa se preocupar com as coisas, vamos assim dizer. Então a gente tira da sua realidade."* Sobre a questão da suposta "liberdade" que é sentida nos ambientes virtuais é explicitada por Dufour ao se referir ao uso constante do aparelho celular:

> seu uso pós-moderno, que permite ficar "conectado" permanentemente e estar sempre ali onde não está, ao mesmo tempo nunca estando ali onde está. Com esse engenho de "comunicação" que doravante satura o espaço público com discursos totalmente privados, cada um é de tal modo "livre" que não apenas ele não teme mais expor em público sua vida privada, mas pelo contrário, se vê coagido a fazê-lo, oferecendo-se a uma das formas pós-modernas do gozo (Dufour, 2005, p.98).

Outra problemática decorrente do acesso às mídias foi verbalizada por duas jovens (E1 e E2): a exploração de padrões de beleza. Essa questão foi relatada como algo que incomoda e até mesmo fere uma delas: *"o que afeta é a gente ficar no INSTAGRAM, num TikTok pra ver, se ficar se comparando, porque eu sou a prova viva que eu tenho a autoestima baixa, parece que eu não tenho mas eu tenho. E se fica se comparando "nossa como eu queria ter o corpo daquela pessoa". Nossa, como eu queria ser padrão, como eu queria ser bonita. Então, eu isso, faz mal pro meu psicológico também e pra mim mesma e também em relação a você colocar se colocar para baixo porque você vê a pessoa mais bonita e você fala: nossa, aquela pessoa, por que aquela pessoa? Por que as pessoas preferem pessoas mais bonitas ou então pessoas que são assim, do que você?"* (E2); e também relatado de outra forma: *"mas um outro exemplo que eu queria dar também que eu acho que atrapalha, são as pessoas fakes, né? Tipo, que vamos assim dizer que hoje em dia todo mundo quer ser padrão, então tipo, às vezes você vê uma pessoa na internet quando cê vai ver pessoalmente a pessoa não é igual, não."* (E1). Uma das duas jovens que relatou as questões (E1) se autodeclara parda e a outra (E2) não forneceu no histórico a sua autodeclaração. As questões explicitadas pelas jovens aparentam afetar suas percepções de si, causar prejuízos de ordem individual e social. Sobre o tema das ideologias que são disseminadas nas mídias, descreve Rosemberg:

> na minha interpretação do Brasil, considero que compartilhamos uma ideologia racista que atribui à raça negra uma condição de inferioridade intrínseca com relação à raça branca, inferioridade que é transmitida intergeracionalmente. Tal ideologia é mostrada em múltiplas situações: nas mídias escrita, televisiva e radiofônica, nas mídias acadêmicas para adultos, crianças e adolescentes (Rosemberg, 2020, p. 137).

Outras duas questões foram verbalizadas pelos jovens (E4 e E6) em relação aos fatores que percebem que envolvem algum risco no ambiente virtual: exposição às fake news e às pessoas desconhecidas. Quanto a esse aspecto relatam: *"o maior risco de uso da internet, é esse negócio de fake news essas coisas, porque muita pessoa acredita nisso."* (E6); *"fico com medo, minha mãe dá vários conselhos pra mim porque quando você está com a cabeça na pessoa que está do outro lado do telefone, você não sabe quem é a pessoa."* (E4). Sendo que nesse último caso, a jovem relatou que a mãe faz a tentativa de orientá-la.

Nas entrevistas do(a)s jovens da tarde, foi explicitada uma tendência em relação ao uso das mídias como recurso que facilita a escrita e a leitura. Aparentemente o "chat" de alguns

aplicativos são utilizados para simular a escrita correta das palavras que ele(a)s ainda possuem dúvidas. Falas como *"às vezes eu falo num áudio porque no áudio é melhor, porque aí você fala rápido, mas eu sou mais de escrever. Aí às vezes eu escrevo errado e mando pra uma pessoa errada, aí vai. Aí eu tô lendo lá, tenho que apagar, porque mandei errado aí escreve de novo. Aí eu apago e escrevo de novo."* (E4); ou mesmo *"não, eu sei escrever algumas coisas, né? Tô aprendendo a escrever outras coisas que eu não sei. Aí quando eu vou mandar mensagem no celular, eu sempre corrijo sempre, eu fico vendo se tá certo antes de enviar mensagem aí eu mando, às vezes que está errado, eu apago e escrevo de novo, aí a pessoa fala por que que você apagou? Eu falo porque eu escrevi errado, aí..."* (E6). Nas entrevistas com as professoras, o uso das mídias com a finalidade de escrever e ler para o(a)s jovens também foi relatado. Foi destacado por uma delas que é preciso combinar com ele(a)s para que o celular não seja utilizado no momento da aula destinado à reflexão do sistema de escrita, pois atrapalha ou mesmo impede que a reflexão aconteça, uma vez que os aplicativos já indicam as letras que servirão para formar as palavras que foram requisitadas. Nessa perspectiva, o(a)s estudantes podem utilizar as mídias sem necessariamente saberem ler e escrever, e nem refletir sobre essas habilidades, uma vez que os aplicativos fazem essas funções que não exigem nenhum esforço da pessoa que está operando com a mídia. Sobre esse aspecto, explicita Prioste (2013): "os "nativos tecnológicos" seguem a lei do menor esforço, daí muitos serem analfabetos digitais" (p. 248). O risco para os jovens é uma utilização desses recursos sem saber a que estão expostos, e sem as condições básicas de fazê-lo, pois ainda estão se apropriando da leitura e escrita.

7.3.4 – Aspectos individuais

Os aspectos individuais que permeiam a vida do(a)s jovens na atualidade e podem ser dificultadores de continuidade dos estudos foram ansiedade, insônia, compulsão e vícios. O restante dos fatores, apareceram de forma pontual, verbalizados também pelo(a) s estudantes que foram contatados por telefone. Dentre os vícios que se destacaram estão o uso constante do celular (E1, E2, E3, E4), uso de narguilé (E4, E6) e compulsão em relação à comida (E1, E5). Desses fatores, o que mais afeta aparentemente é o uso do celular. Nas pesquisas de Prioste (2018) é possível perceber a dificuldade de usufruir das mídias afim de beneficiar o processo de escolarização se a criança ou o jovem não estiver com a alfabetização consolidada. Sobre esse aspecto a autora revela:

> no Brasil, a despeito da maior popularização do acesso às mídias digitais na infância, temos uma crônica e complexa realidade de fracasso escolar, sobretudo no que tange ao processo de alfabetização. Um estudo realizado com adolescentes em uma escola pública de São Paulo identificou que os problemas de escrita e leitura estavam entre as principais barreiras para a inclusão digital. A maior parte dos jovens entrevistados

> estava concluindo o Ensino Fundamental com uma precária alfabetização, e alguns deles eram analfabetos, não conseguindo ler palavras com sílabas simples, o que limitava usufruir dos recursos digitais em benefício da aprendizagem (Prioste, 2018, p. 76).

Somados à questão do uso excessivo do celular também foram relatadas questões de ansiedade e insônia (E1, E2 e E3). O restante do(a)s jovens apresentou situações diversas que se relacionam com o luto pela perda de familiares próximos (E4, E6); dores corporais (E6) e ainda o uso de medicação para se acalmar (E4) desde a infância. Resguardando casos em que sejam necessárias as intervenções medicamentosas, é importante explicitar que essas têm impactos sobre a aprendizagem. Sobre esse último tema explicitam Leonardo e Suzuki:

> perguntamos então se realmente o uso de medicamentos que melhoram momentaneamente a aprendizagem e a atenção da criança compensam os preços futuros que essa criança poderá ter que pagar. Questionamos também qual a verdadeira função desses psicotrópicos, uma vez que perpassam o discurso da melhora da concentração e da aprendizagem de indivíduos medicalizados (Leonardo; Suzuki, 2016, p. 52).

Entre os fatores também relatados, a gravidez e trabalhos domésticos afastaram a jovem (E7) da EJA; sobre essa questão que acomete de forma mais especifica as mulheres, destacam Abramo, Venturi e Corrochano:

> as dificuldades decorrentes da sobreposição e as possibilidades de conciliação variam sobretudo em função das condições do trabalho exercido (jornada, intensidade, precariedade) e das demais tarefas pelas quais o jovem se responsabiliza no âmbito familiar, sobretudo o cuidado com membros vulneráveis (filhos, mas também irmãos menores ou pessoas doentes ou idosas). Nesse sentido, manifesta-se fortemente a desigualdade de gênero, trazendo para as jovens mulheres, desde muito cedo, a possibilidade de experimentar a situação de tripla jornada e obrigando muitas delas a participar, com as outras figuras femininas da família, da estruturação de uma espécie de rodízio intergeracional entre estudo, trabalho remunerado e tarefas domésticas (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 539-540).

Ainda foram relatadas as dificuldades de aprender na escola e o sentimento de vergonha (E8) indicando desafios para EJA em alfabetizar atendendo a urgência de quem busca esse conhecimento que lhe foi negligenciado anteriormente. Outro fator sinalizado pelo pai de um dos jovens foi a recusa de seu filho em estudar e também em trabalhar (E9). Essa situação está explicitada de forma mais aprofundada nas pesquisas de Silva e Vaz, cujas conclusões revelam:

> os jovens nem-nem apresentam diferentes vulnerabilidades que contribuem para ficarem sem estudar e sem trabalhar. Além disso, os dados aqui analisados comprovaram a intensa transitoriedade existente na condição dos jovens nem-nem, confirmando sua característica de não permanência (Silva; Vaz, 2020, p. 119).

Por último, um dos jovens explicitou o cansaço derivado do trabalho (E12) que o impede de ficar acordado nas aulas. Embora esse fator não tenha sido destacado por outros jovens na

pesquisa, essa é uma questão que está no horizonte dos entrevistados. Segundo Abramo, Venturi e Corrochano:

> a sobreposição das atividades de estudo e trabalho pode significar experiências muito diversas. Suas consequências são distintas, conforme as condições sociais e econômicas das famílias dos jovens, mas também em função da idade e do momento do percurso escolar em que ocorrem (...) (Abramo; Venturi; Corrochano, 2020, p. 528).

Embora o trabalho esteja entre as buscas mais urgentes destes estudantes, é um fator que carrega desafios que se agravam com a condição de analfabetismo e com a ausência de certificação do ensino fundamental.

7.4 – Sonhos, perspectivas e possibilidades de mudanças

Entre tantas barreiras explicitadas anteriormente pelas quais este(a)s jovens passaram, faz-se necessário compreender quais as possibilidades de atuação e mudanças que a escola atual pode fazer a fim contribuir para que o(a)s jovens que chegam na EJA tenham êxito na continuidade de seus estudos. Não obstante, essa é a parte mais desafiadora desta pesquisa. Por um lado, as percepções do(a)s jovens entrevistados, as preciosidades de seus relatos, elucidaram pontos importantes. Por outro lado, é perturbador o fato de dezessete jovens desse mesmo grupo estarem na condição de evadidos. Alguns possíveis motivos foram explicitados anteriormente, representativos do(a)s jovens cujos contatos aconteceram. Porém, onze jovens estão representados pelo silêncio, pela ausência. O fantasma da exclusão com início na infância, para esse grupo ainda permanece.

Aos que estão no curso dos estudos, é possível perguntar: o que está mudando na vida desses jovens que os auxiliam na superação das barreiras explicitadas? Nas entrevistas, algumas pistas foram fornecidas e estão explicitadas a seguir.

Tabela 3- Sonhos e Possibilidades de Mudança

	ESTUDANTES						
	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7
CONTRIBUIÇÕES DA EJA							
ATENÇÃO E APOIO DOS PROFESSORES (PACIÊNCIA, CARINHO, FICAR NO PÉ)	•	•	•	•		•	
DOIS PROFESSORES POR SALA DE AULA	•	•	•				
ESTUDAR COM PESSOAS MAIS VELHAS	•	•	•				
FLEXIBILIDADE DE HORÁRIO PARA ESTUDAR	•						
CARGA HORÁRIA QUE AJUDA A QUEM TRABALHA	•	•					
PROFESSORES ENSINAM		•	•	•	•	•	
BILHETE ÚNICO ESCOLAR		•					
MELHORIAS NA EJA							
GARANTIR DUPLA DOCÊNCIA POR SALA	•	•	•				
MELHORAR A SEGURANÇA NA ESCOLA	•						
TER PSICÓLOGO DENTRO DA ESCOLA		•					
MELHORAR A ALIMENTAÇÃO (LANCHE DA TARDE)				•	•		
SONHOS E EXPECTATIVAS							
TERMINAR OS ESTUDOS (ENSINO FUNDAMENTAL)	•	•	•	•	•	•	
FAZER O ENCCEJA	•	•					
FAZER FACULDADE	•	•					
TIRAR/RESOLVER AS DIFICULDADES		•					
VOLTAR A ESTUDAR							•
NÃO QUER ESTUDAR (CONTINUAR OS ESTUDOS APÓS O CIEJA)					•		
TRABALHAR, MANTER OU MELHORAR O TRABALHO	•	•	•	•		•	•
COMPRAR A CASA PRÓPRIA			•			•	
CASAR			•			•	
TER FILHOS			•			•	
COLOCAR A BEBÊ NA CRECHE							•
NÃO TEM PLANOS					•		
VIAJAR PELO MUNDO		•					
SER LIVRE		•					
ESTAR BEM CONSIGO MESMA, SE AMAR E AJUDAR O PRÓXIMO		•					

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

7.4.1 – Contribuições e melhorias na EJA

As contribuições que a escola atual (EJA) oferta aos jovens são relatadas por ele(a)s de forma afetuosa, indicando o apreço pelo espaço que estudam, principalmente em relação ao apoio dos professores, ao fato de sentirem que são atendidos em suas necessidades, tendo a garantida da paciência para aprender no seu tempo, e o fator importante para este grupo de jovens que é sentir que está aprendendo. Esses fatores são exemplificados em relatos como: *"os professores são muito atenciosos (...)* (E1); *"é através daqui é, ajuda muito né? As pessoas que chegam num sabe nada. Aqui desenvolve muito."* (E3); *"ah, eles ensinam a ler e a escrever,*

isso é bom e você aprende melhor. Que lá no futuro você não precisa estudar de novo." (E4); *"o jeito de ensinar daqui pra mim é bom, porque os professores são muito pacientes com o pessoal, eles dão uma atenção pro pessoal pra orientar, pra num fazer arte, pra ele escrever certo na linha, tudo, tudo certo, os professores são bom."* (E6). Nesses relatos se misturam fatores afetivos e cognitivos. Sobre a importância dos aprendizados afetivos, explicita Charlot

> as aprendizagens que os alunos de meios populares valorizam com prioridade (e isto de forma muito nítida) são as aprendizagens relacionais e afetivas ou ligadas ao desenvolvimento pessoal (...). Aprender, para um jovem de meio popular, tem sentido em uma relação com outros e consigo mesmo (Charlot, 2005, p. 48).

Sobretudo, após experiências escolares repletas de tensionamentos, a vivência de ambiente de acolhimento é um fator que fica evidente na fala dos estudantes e auxilia para aprender. A vivência do acolhimento também foi relatado pelo(a)s jovens ao se referirem às pessoas mais velhas que estudam nas mesmas salas que ele(a)s. Ele(a)s atribuem às pessoas mais velhas características como atenciosos, motivadores e verbalizam de forma positiva o fato de trocarem experiências.

Em relação à organização das aulas, o(a)s jovens destacam positivamente a carga horária de duas horas e quinze, que auxilia as pessoas que trabalham, ainda que observem que esse tempo é curto; a flexibilidade em relação ao horário de estudar, pois o centro educacional onde estudam excepcionalmente oferta a possibilidade de frequentar as aulas em outros períodos/turnos em caso de necessidade. Por último o bilhete único escolar foi citado como recurso para garantia do acesso à escola.

Em síntese, os aspectos mais recorrentes nos relatos dos estudantes em relação à escola atual fizeram menção à figura do professor. É possível perceber como essa relação é cara para ele(a)s, ainda que carreguem consigo experiências tão controversas das trajetórias anteriores. Diante das desigualdades que marcam a vida destes jovens, Charlot ressalta a importância do atendimento docente coerente a estes estudantes:

> o professor deve considerar que o aluno é um ser humano, um sujeito. Não pode absolutamente desconsiderar que o aluno é envolvido (e se envolve) em relações sociais de dominação e desigualdade socioeconômica. Qualquer que seja a eventual tensão epistemológica entre "desigualdade social" e "subjetividade", hoje é necessário levar em consideração os dois polos para pensar o ato de ensinar, um projeto de escola, e talvez também o ato educativo (Charlot, 2005, p. 51).

Essa reflexão é uma importante chave para entender o quanto o ato educativo pode transformar a vida dos estudantes que escolhem permanecer em espaços com oferta de EJA. Não obstante, o(a)s jovens sugerem algumas mudanças que se relacionam mais intensamente

com a garantia da assistência mais individualizada, exemplificada nos relatos de garantia de dois professores em sala. Sobre essa questão: *"eu acho que ter dois é importante pra revisar as atividades que a gente tem que entregar porque ele tem que já tá ali, o tempo é curto de aula, então tipo, aí eles demoram pra pegar o caderno porque tem que dar aula. Aí quando dá o caderno já bateu a hora de ir embora."* (E1). Como ele(a)s relataram a falta de atenção advindas das trajetórias anteriores, esse fator é importante de ser garantido na atualidade.

Na sequência das mudanças sugeridas foi ressaltada a importância de se ter mais segurança no espaço escolar. Esse fator é derivado da sensação de insegurança constante que vivenciam no bairro em que se encontra o centro educacional. Outro fator requerido por uma das jovens (E2) foi a possibilidade de ter um psicólogo dentro do ambiente escolar. Na perspectiva dela isso ajudaria muito. Por fim, uma última modificação sugerida esteve relacionada ao lanche da tarde, pois não apreciam o fato de ser servido bolacha e gostariam de ter outras opções de alimentação no período em que frequentam.

7.4.2 – Sonhos, perspectivas e possibilidades de mudança

Quando se referem ao futuro, o(a)s jovens relataram alguns planos mais imediatos que se relacionam com a escolaridade e outros que estão mais relacionados ao âmbito pessoal. O(a)s seis jovens entrevistados desejam terminar o ensino fundamental e cinco desse(a)s explicitaram planos em relação a trabalhar (E1, E2, E4, E6, E7) ou obter melhorias em relação ao trabalho em que está (E3). O trabalho foi um elemento que apareceu na maioria dos relatos desse grupo como algo ainda a ser alcançado. Dos jovens que foram entrevistados ou contatados por ligação, somente dois disseram estar trabalhando. Duas jovens (E1, E2) pretendem fazer o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) e têm em seus planos fazer uma faculdade. Um dos jovens (E5) relatou não ter planos e não quer continuar os estudos. A jovem que precisou deixar a escola pela questão da gravidez (E7) alimenta o desejo de encontrar uma creche para sua bebê, voltar a estudar e trabalhar.

O restante dos planos explicitados se relaciona com aspectos de ordem pessoal como casar, ter filhos, viajar, ajudar outras pessoas e "ser livre". Essa última expressão chama a atenção pelo fato de exprimir as limitações pelas quais passam estes jovens. A ausência da leitura e da escrita, segundo o relato de professores e estudantes, denota limitações de tarefas simples como andar na rua, no transporte público; sair do bairro onde residem; comprar algo no mercado; entre outras situações. Cotidianamente precisam estar sempre acompanhados de algum familiar pelo receio constante de se perder. Outra limitação de ordem mais impactante é

a questão do trabalho. Na condição em que chegam à EJA, esse grupo dificilmente consegue uma colocação no mercado de trabalho. Nessa situação, faz sentido que a expressão “ser livre” apareça como sonho, porque, nesse caso, não depender todo o tempo de outra pessoa, é liberdade. Quiçá seja uma liberdade que encontre respaldo em processos educacionais, os quais de fato façam alguma diferença na vida destes jovens como ressalta Freire:

> a educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser, também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 2020, p. 52).

Enfim, que os relatos deste(a)s estudantes ecoem como indicativas de necessidades de mudança em um sistema educacional ainda repleto de desafios. O acolhimento diante das necessidades de aprendizagem que cada um(a) apresenta foi um fator explicitado pelos jovens de forma recorrente, somados à questão da urgência em aprender. Desejam de fato poder ler e escrever sem precisar conviver com situações de “ler sem saber ler”, “escrever sem saber escrever”, porque isso, ele(a)s experimentam todos os dias de forma muito violenta. O acesso ao conhecimento precisa ser direto, pois as delongas já foram vivenciadas anteriormente sem sucesso. É expressiva a urgência da leitura, da escrita e formas de acesso ao mercado de trabalho.

8 CAPÍTULO VII: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve o propósito de explicitar as interpretações de um grupo de jovens da EJA sobre as barreiras que estiveram presentes em suas trajetórias escolares e que podem ter contribuído para uma condição de analfabetismo. Também buscou-se compreender de que forma a educação ofertada nessa modalidade pode contribuir para minimizar esses entraves. O grupo pesquisado foi constituído por vinte e cinco jovens que estavam matriculados nas salas de alfabetização de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA). Desse grupo, foram analisados os percursos escolares na educação básica por intermédio dos históricos escolares e, posteriormente, foram realizadas entrevistas com seis jovens que continuaram a frequência às aulas presenciais, além de contato telefônico com aquele(a)s que evadiram.

Em síntese, dos percalços vivenciados ao longo da trajetória escolar pregressa, o(a)s jovens relataram algumas barreiras para aprender a ler e escrever que se remeteram a aspectos intraescolares, familiares, comunitários e individuais. Esses aspectos foram descritos separadamente para possibilitar a análise criteriosa dos mesmos e a recorrência em que aparecem nos relatos. No entanto, são fatores que estão imbricados e refletem situações complexas. Importante ressaltar que entre esses aspectos, os intraescolares são recorrentes e envolvem a maioria das barreiras percebidas pelos estudantes em detrimento das que se referem aos outros aspectos. Assim, em relação aos fatores intraescolares foram explicitados: a dificuldade de aprender na escola, a falta de apoio e orientação por parte dos professores para a superação dessas dificuldades; o artifício de as escolas aprovarem os alunos (passar de ano) sem que eles tivessem aprendido o que era esperado para a etapa; os ambientes barulhentos e as bagunças dificultando a concentração; os preconceitos étnico-raciais, e aqueles relacionados à aparência física ou às dificuldades de aprendizagem; a falta de paciência dos professores; o uso de drogas dentro da escola e o número excessivo de alunos por sala. Os três primeiros fatores relatados apareceram de forma recorrente em relação a todos os outros aspectos seja intraescolar, familiar, comunitário ou individual.

No que se refere às questões familiares no percurso passado foram relatadas: ausência de um familiar para acompanhar sistematicamente os estudos; conflitos (brigas); luto por perdas de familiares/ problemas de saúde mental (depressão, alcoolismo) e traumas familiares decorrentes de violência sexual (estupro). Desses aspectos, o primeiro foi relatado por mais jovens entre as outras questões explicitadas. Foi possível perceber que as histórias do(a)s jovens

e suas famílias carregam sofrimentos que impactam as relações nucleares de convivência que tendem a se agravar em meio às condições comunitárias, pois estiveram presentes nos relatos a questão da violência no bairro, a falta de acesso à educação infantil e aos serviços básicos de energia elétrica. As situações de violência no bairro foram relatadas pelo(a)s jovens que estudam no turno da manhã de forma que combinam elementos do tempo passado e situações vivenciadas na ocasião das entrevistas. Por fim, as questões de ordem individual envolveram relatos de dislexia; déficit de atenção; timidez; dificuldade de aprender na escola; sonolência causada por medicações e uso de drogas. Algumas dessas questões se remetem à escola, mas também ao acesso ineficaz aos serviços de saúde.

Nas trajetórias atuais, as barreiras explicitadas foram: dificuldade de aprender na escola e vergonha decorrente desse fator; conflitos familiares que envolvem alcoolismo, brigas e situações de violência física e psíquica; violência no bairro e insegurança ao sair em determinados horários por medo de assaltos; violência de gênero com receio de assédio ou estupro; discriminação social dentro do próprio bairro; e, por fim, a ausência de valorização dos estudos na comunidade, especialmente por seus pares. Os aspectos que foram destacados em relação ao bairro continuam a impactar as famílias, e, de forma acentuada, as mulheres.

Entre aspectos individuais, foram relatados insônia, ansiedade, compulsão, vícios, uso de medicações, luto, dores corporais, gravidez, dificuldade de aprender na escola, cansaço proveniente do trabalho, falta de interesse por trabalhar ou estudar e dedicação às tarefas domésticas. O uso das mídias foi um tema de interesse nas entrevistas, e por esse fator, os relatos revelam detalhes que em alguma medida causam impacto na continuidade dos estudos. Entre os aspectos explicitados estão: o uso excessivo do celular; sonolência na escola pelo uso de telas à noite; desincentivo dos estudos presentes nas mídias, sensação de fuga da realidade no ambiente virtual; estímulo a padrões de beleza causando impactos na autoestima; acesso às redes em detrimento dos estudos; exposição às notícias falsas e contato com pessoas desconhecidas. Nesse aspecto, é importante destacar que as professoras observam o uso das mídias como recurso para compensar a dificuldade em ler e escrever que possa acontecer por intermédio de aplicativos. Essa situação que aparentemente auxilia o(a)s jovens, faz-se controversa, uma vez que a facilidade decorrente desse uso pode agravar as dificuldades apresentadas em ler e escrever de forma autônoma. Sobre esse aspecto, também merece destaque o fato de o(a)s estudantes buscarem disfarçar as dificuldades que apresentam. Segundo as professoras, esse aspecto é mais desafiador quando envolve a exposição diante de seus pares. Nas entrevistas o disfarce também foi perceptível, pois assumir a questão do analfabetismo na

juventude, envolve recordar cenas do passado e do presente envolvendo sofrimento e vergonha, ambas as situações frequentemente relatadas por ele(a)s.

Entre as hipóteses elencadas nesta pesquisa, identificou-se que a primeira delas foi explicitada de forma recorrente nos aspectos intraescolares pelo(a)s jovens, ou seja, para esse grupo o sistema escolar não identifica e trata as dificuldades do processo de alfabetização apresentada ao longo da educação básica, ou se identifica, não as trata de forma que ele(a)s se sintam assistidos no ambiente escolar. A segunda hipótese, que foi a exposição do(a)s jovens à violência que se agravou com o fator da discriminação racial, foi relatada de forma parcial pelo(a)s estudantes, cujas situações de preconceito foram vivenciadas dentro do ambiente escolar na infância e fora dele, na atualidade, com manifestações percebidas na comunidade. Tais preconceitos parecem ter contribuído para o absenteísmo escolar. Sobre a questão étnico racial é importante explicitar que dos seis jovens entrevistados, três dele(a)s não haviam fornecido autodeclaração, o que pode ter ocorrido por vergonha ou falta de entendimento, mas que tende a ser um fator que impacta na análise de seus relatos. Sobre a hipótese de assimilação de uma condição de fracasso nas relações escolares foi possível identificar o sentimento de solidão e vergonha por não conseguirem aprender; o fato de não quererem mais estudar e a expressiva condição de evasão que foi evidenciada neste grupo.

Os contatos por ligação telefônica forneceram pistas em relação aos fatores que possam ter levado este(a)s jovens a evasão. Entre elas estão a descrença na escola, uso de drogas, desmotivação para estudar ou trabalhar, gravidez e ainda o fato de trabalhar e não conseguir ficar acordado nas aulas. Em relação à hipótese de exposição do(a)s jovens a hábitos televisuais não foi possível identificar indícios nas barreiras passadas. O impacto decorrente das mídias é um fator que apareceu somente nos relatos das vivências dos jovens na atualidade. Por fim, o acesso precoce às substâncias psicotrópicas não foi relatado no grupo entrevistado. Porém, foi explicitado em contato telefônico pela mãe de um dos estudantes, cuja escolaridade básica foi interrompida por um episódio de overdose.

O fracasso escolar na vida deste(a)s jovens se manifesta no fato de terem uma longa trajetória no ensino fundamental e não conseguirem aprender a ler e escrever um bilhete simples. Também se manifesta na forma de passar de ano sem saber os conteúdos necessários para seguir sua escolarização. Ele(a)s têm acesso à escola, permanecem nela, mas não aprendem. Seus percursos escolares são marcados por rupturas. Essa fragmentação decorre do fato de não conseguirem aprender e não terem um apoio escolar efetivo, de situações de

preconceito estruturais que se manifestam no interior da escola e se relacionam com fatores étnicos, aparência física e com o fato de não aprenderem. De forma complementar, estão relacionadas ao fenômeno do fracasso escolar, as condições de vulnerabilidades a que estão expostas as famílias em relação à violência, à depressão, ao desenraizamento daquelas que vieram para a capital em busca de melhores condições de vida e não contam com uma rede de apoio à qual possam solicitar auxílio.

De maneira incisiva, o analfabetismo com o qual este(a)s jovens convivem, cerceia desde a realização de tarefas do cotidiano como ir ao mercado, sair para passear, andar no transporte público, namorar, até situações que impactam o orçamento doméstico, pois o trabalho é algo difícil de se viabilizar à vista da falta da leitura e escrita. Além disso, o mercado de trabalho exige certificações sem as quais as oportunidades de emprego se restringem. As situações descritas acima são constantemente assombradas pelo medo de se perder, passar vergonha, não saber como se virar sozinho(a) e, com frequência necessitar ser acompanhado por algum familiar ou conhecido. Enfim, o analfabetismo para este(a)s jovens se manifesta na condição de falta de liberdade, de não se locomover para além dos bairros próximos, de acesso precário ao trabalho, da vergonha ao longo da vida escolar, e, acima de tudo, da falta de perspectiva para uma vida melhor. Para este grupo, o uso das mídias representa um fator controverso que pode aprofundar os problemas de alfabetização uma vez que os recursos são usados como forma de compensar a fragilidade na leitura e na escrita, situação essa que dificulta a construção da autonomia.

Os desafios da EJA, considerando o fator do número expressivo de evadidos deste grupo, relacionam-se com uma alfabetização urgente, sem delongas, que possa fornecer aos jovens o conhecimento que lhes foi negligenciado. Isso deveria ocorrer sem situações de mascaramento de suas dificuldades. A figura do professor(a) se faz importante nesse cenário, pois foi explicitado pelo(a)s estudantes em vários momentos a necessidade de um acompanhamento de suas atividades. Nesse cenário, é importante problematizar as condições em que trabalham o(a)s professore(a)s, especialmente aquele(a)s que lecionam no início da educação básica. Entre alguns aspectos, é possível destacar a quantidade de estudantes por sala e a dificuldade de intervir de forma individualizada levando em consideração as necessidades de cada um(a). O(a)s jovens relataram de forma acentuada a importância da presença atuante do(a) professo(a)r e o fato de poder contar com sua mediação e atenção de forma mais constante e ativa, se possível em uma proposta de dupla regência. Outro fator relatado como positivo foi a flexibilização de horários de aula juntamente com a carga horária reduzida, uma vez que a

busca por trabalho nesse grupo vai se configurando urgente. Quanto aos sonhos e perspectivas, cinco dos jovens entrevistados sonham em continuar os estudos para além do ensino fundamental e acreditam que a EJA está auxiliando para que alcancem o que almejam, pois percebem que estão aprendendo não apenas a ler e escrever como também se expressar de diversos modos.

Como contribuição para o campo da Educação Escolar esta pesquisa revelou a importância de uma intensa atenção e apoio sistematizado às crianças que estão no processo de alfabetização. Assim como foi explicitado em relação ao ensino na EJA, é necessário que os ambientes escolares sejam acolhedores, tanto em relação às dificuldades de cada um(a) como com verdadeiro respeito à diversidade de crianças que ali adentram, sem mascaramento das dificuldades por meio da progressão automática. De forma também urgente, se faz importante uma educação midiática efetiva, pois na atualidade o uso das mídias é um fator que exerce importante influência na escolarização das crianças e jovens.

Em relação às contribuições para a EJA, algumas perspectivas aparecem em relação a minimizar os impactos causados durante as trajetórias escolares passadas. Na atualidade, o ambiente de aprendizagem que acolhe, respeita, dialoga, escuta, motiva e ensina foi explicitado como algo muito valioso e propulsor de melhorias. O(a)s jovens entrevistados relataram a importante contribuição que a convivência em sala de aula com as pessoas mais velhas proporciona. Ele(a)s gostariam ainda de contar com apoio psicológico dentro da escola. Para este grupo, a escola representa um espaço que pode trazer melhorias para suas vidas. Ele(a)s depositam na EJA a expectativa de se alfabetizarem, poder concluir seus estudos no ensino fundamental com alguma autonomia, a despeito dos prejuízos vividos anteriormente e almejam ter condições de acessar o mercado de trabalho ou mesmo buscar melhorias nesse sentido. A formação para o trabalho é também uma questão relevante para estes jovens, juntamente com o ambiente de estudos. Para que isso seja possível, a questão da alfabetização precisa ser resolvida com urgência e com uma sistemática que responda às demandas emergentes deste público, para que as possibilidades de mudança sejam de fato possíveis.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, Helena Wendel; VENTURI, Gustavo Venturi; CORROCHANO, Maria Carla. ESTUDAR E TRABALHAR: Um olhar qualitativo sobre uma complexa combinação nas trajetórias juvenis. **Novos estudos CEBRAP**, v. 39, n. Novos estud. CEBRAP, 2020 39(3), p. 523–542, set. 2020.

ABRAMO, Helena Wendel. **O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro**. In Maria Virginia Freitas. (Org.). Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais (pp. 19-35). São Paulo: Ação Educativa, 2005.

ANGELUCCI, Carla Biancha et al.. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51–72, jan. 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica**. Em Aberto, Brasília, ano 11, n. 53, 1992.

BAHIA, Norinês Panicacci. **O fracasso escolar e a reclusão dos excluídos**. São Paulo: Alexa Cultural, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2021.

BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular.** Brasília: Liber Livro Ed. 2004.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Considerações sobre a política da União para a educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, Jan./Abr. 1999, nº 4, p. 26-34.

BRAGA, Ana Carolina.; MAZZEU, Francisco José Carvalho. O analfabetismo no Brasil: lições da história. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, p. 24–46, 2017. DOI: 10.22633/rpge.v21.n1.2017.9986. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/9986. Acesso em: 7 nov. 2022.

BRASIL. **Constituição (1934)** Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 22 nov. 2022

BRASIL. Decreto-lei **nº 4.958**, de 14 de novembro de 1942. Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em:https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html. Acesso em 22 nov. 2022.

BRASIL. Emenda Constitucional **nº 59**, 11 de novembro de 2009; disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm Acesso em 1 jul. 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Atlas da Violência**. Rio de Janeiro: 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/2898-atlasdaviolencia2017completo.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

BRASIL. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). **Trabalho Decente e Juventude**. Brasília: 2015. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/5874/1/Juventude%20e%20trabalho%20informal%20no%20Brasil.pdf. Acesso em 20 mar. 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação básica 2020**: resumo técnico [recurso eletrônico] – Brasília: Inep, 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022**. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Acesso em 25 ago 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2020** [recurso eletrônico]– Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020.

BRASIL. Lei **nº. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 23 de dezembro). Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Diário Oficial da União, seção 1.

BRASIL. Lei **nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html. Acesso em 22 nov. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Plano Setorial de Educação e Cultura 1972-74**. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. Nações Unidas. **Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil**. Disponível em https://brasil.un.org/pt-br Acesso 18 nov. 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). Lei Federal **nº 13.005/2014** de 25/06/2014. Brasília: MEC, 2014.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Governo. **Índice de vulnerabilidade juvenil à violência 2017**: desigualdade racial, municípios com mais de 100 mil habitantes / Secretaria de Governo da Presidência da República, Secretaria Nacional de Juventude e Fórum Brasileiro de Segurança Pública. São Paulo, 2017. Disponível em https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2020/10/fbsp-vulnerabilidade-juveni-violencia-desigualdade-racial-2017-relatorio.pdf Acesso em 19 nov. 2022.

BRASIL. Resolução SE **nº 4**, de 15 de janeiro de 1998. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização escolar. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf Acesso em 29 Ago. 2022.

BRASIL. Resolução **nº 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional

de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em https://in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442 Acesso em 22 nov. 2022.

CALDAS, Roseli Fernandes Lins. **Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional: um estudo a partir da psicologia escolar**. **2010**. 264 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

CAMARANO, Ana Amélia; KANSO, Solange. **O que estão fazendo os jovens que não estudam, não trabalham e não procuram trabalho?** Nota Técnica, Mercado de trabalho n.53 nov. 2012, IPEA. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/3855/1/bmt53_nt03_jovens.pdf

CARVALHO, Marília Pinto de. O fracasso escolar de meninos e meninas: articulações entre gênero e cor/raça. **Cadernos Pagu** [online]. 2004, n. 22 [Acessado 29 Agosto 2021] , pp. 247-290. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010>. Epub 15 Ago 2006. ISSN 1809-4449. https://doi.org/10.1590/S0104-83332004000100010.

CASTRO, Mary Garcia. (ORG). **Juventude, Gênero, Sexualidade, Família e Escola**. Série Cadernos FLACSO Número 14. Rio de Janeiro, 2018. Disponível em http://flacso.org.br/files/2018/12/Cadernos-Flacso-N-14-Juventude-Ge%CC%82nero-Sexualidade-Fami%CC%81lia-e-Escola.pdf. Acesso em: 2 jan. 2023.

CATELLI JR., Roberto.; DI PIERRO, Maria Clara.; GIROTTO, Eduardo Donizeti.. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454-484, maio 2019. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312019000200454&lng=pt&nrm=iso>. Epub 22-Out-2019. Acesso em: 4 dez. 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CHARLOT, Bernard. O sociólogo, o psicanalista e o professor. In L.M. Mrech (Org.). **O Impacto da Psicanálise na Educação**. São Paulo: Editora Avercamp, 2005; p. 33-55.

CORROCHANO, Maria Carla [et al.]. **Jovens e trabalho no Brasil: desigualdades e desafios para as políticas públicas.** São Paulo: Ação Educativa, Instituto Ibi, 2008.

COUTO, Mia. Murar o medo. In: **Conferência do Estoril sobre Segurança,** 2011, Estoril. Disponível em: https://www.miacouto.org/tag/conferencia-de-estoril/ Acesso em 20 nov. 2022.

COSTA, Ana Paula Motta.; BARROS, Betina Warmling. “Traficante não é vagabundo”: trabalho e tráfico de drogas na perspectiva de adolescentes internados. **Revista Direito e Práxis**, v. 10, n. 4, p. 2399–2427, out. 2019.

DADOORIAN, Diana. Gravidez na adolescência: um novo olhar. **Psicologia: Ciência e Profissão** [online]. 2003, v. 23, n. 1 [Acessado 4 Dezembro 2022], pp. 84-91. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100012>. Epub 30 Ago 2012. ISSN 1982-3703. https://doi.org/10.1590/S1414-98932003000100012.

DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, p. 1105-1128, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 5 abr. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara, JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão.Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES** [online]. 2001, v. 21, n. 55 [Acessado 3 novembro 2021], pp. 58-77. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005>. Epub 27 Ago 2001. ISSN 1678-7110. https://doi.org/10.1590/S0101-32622001000300005.

DUFOUR. Dany Robert. **A Arte de Reduzir as Cabeças: Sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

FERRARO, Alceu Ravanello. **História Inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo, Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática de Liberdade**. 47ª Edição. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Violência doméstica durante a pandemia de Covid-19** – Nota técnica, 16 de abril de 2020. Disponível em: https://forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2018/05/violencia-domestica-covid-19-v3.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Panorama da violência letal e sexual contra crianças e adolescentes no Brasil**. 2021. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/16421/file/panorama-violencia-letal-sexual-contra-criancas-adolescentes-no-brasil.pdf Acesso em 20 nov. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **Pobreza Menstrual no Brasil, Desigualdade e Violações de Direitos**. 2021. Disponível em https://www.unicef.org/brazil/media/14456/file/dignidade-menstrual_relatorio-unicef-unfpa_maio2021.pdf. Acesso em 20 nov. 2022.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (UNICEF). **The State of Food Security and Nutrition in the World**. 2021. Disponível em file:///C:/Users/User/Downloads/SOFI2021_Report_EN_FINAL_1.pdf Acesso em 19 nov. 2022.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira.; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito Contra Analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2ª Edição. São Paulo: Atlas S.A., 1989.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Cartilha do módulo, situação do aluno 2021**.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílios Contínua. 2019**. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em 25 abr. 2021

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101852.pdf. Acesso em 7 fev 2021.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso Escolar nos Meios Populares, as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LEÓN, Oscar Dávila. Adolescência e juventude: das noções às abordagens. In Maria Virginia Freitas. (Org.). **Juventude e adolescência no Brasil: referências conceituais** (pp. 19-35). São Paulo: Ação Educativa, 2005.

LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro.; SUZUKI, Mariana Akemi. Medicalização dos problemas de comportamento na escola: perspectivas de professores. **Fractal: Revista de Psicologia**, v. 28, n. 1, p. 46–54, jan. 2016.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2ª Edição. Rio de Janeiro: E.P.U., 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão. Professora, cadê sua varinha de condão? Sobre a "magia" da aprendizagem. In SANTOS, Cláudio Felix dos, (Org.). **Crítica ao Esvaziamento da Educação Escolar**. Salvador: EDUNEB, 2013; p.37-50.

MELO, Luciano Plez. de.; SALLES, Leila Maria Ferreira. Escola, Juventude e Perspectivas de futuro: alguns apontamentos. **Cadernos CEDES**, v. 40, n. 110, p. 86–96, jan. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os órfãos do construtivismo. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2267–2286, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9193. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9193. Acesso em: 3 set. 2023.

MUNANGA, Kabengele. Negritude em cena: As ambiguidades do racismo à brasileira. In KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia da; ABUD, Cristiane Curi, (Org.). **O Racismo e o Negro no Brasil**. 2ª Edição, São Paulo: Perspectiva, 2017; p. 33-44.

NASCIMENTO, Iracema. (Org.). **O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil**. 1. ed., 2014.

NASCIMENTO, Iracema. (Org.). **Acesso, permanência, aprendizagem e conclusão da educação básica na idade certa - Direito de todas e cada uma das crianças e adolescentes**. 1. ed., 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). Em **Dia Internacional da Juventude**, chefe da ONU ressalta "poder dos jovens". GUTIERRES, Antonio, WRICKMANAIAKE,

Jaiathma. ONU, 2018. ONU. Disponível em https://news.un.org/pt/story/2018/08/1634122. Acesso em 22 nov. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Definição de Juventude**, 2013. Disponível em: https://www.un.org/esa/socdev/documents/youth/fact-sheets/youth-definition.pdf. Acesso em: 28 out. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **O desafio da alfabetização global: Um perfil da alfabetização de jovens e adultos na metade da Década das Nações Unidas para a Alfabetização 2003 – 2012**. 2009. UNESCO.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. UNESCO. Disponível em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por. Acesso em 22 nov. 2022.

PAIVA, Vanilda Pereira. Anos 90: as novas tarefas da educação dos adultos na América Latina. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, **n. 89**, p. 29-38, maio 1994. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741994000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 05 dez. 2021.

PAIVA. Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo, Edições Loyola, 3ª Ed. 1985.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. 2ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2015.

PEREGRINO, Mônica. Juventude, trabalho e escola: elementos para análise de uma posição social fecunda. **Cadernos CEDES**, v. 31, n. Cad. CEDES, 2011 31(84), p. 275–291, maio 2011.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. Fracasso escolar na educação básica: revisão sistemática da literatura. **Temas psicol.**, Ribeirão Preto, v. 25, n. 1, p. 1-15, mar. 2017. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext &pid=S1413-389X2017000100001&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 29 jul. 2023. http://dx.doi.org/10.9788/TP2017.1-01.

PEZZI, Fernanda Aparecida Szareski; MARIN, Angela Helena. "Seguindo em frente!": O fracasso escolar e as classes de aceleração. **Psicologia Escolar e Educacional** [online]. 2016, v. 20, n. 2 [Acessado 13 Outubro 2021] , pp. 219-228.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo, Cortez, 1994.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **Juventude e Cibercultura**. Em fase de desenvolvimento. 2022.

PRIOSTE, Cláudia Dias. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, v. 46, p. e220336, 2020.

PRIOSTE, Cláudia Dias. O homo zappiens e o uso dos dispositivos televisuais: possíveis impactos no processo de alfabetização. **Conhecimento & Diversidade**, [S.l.], v. 9, n. 18, p. 73-88, jan. 2018. ISSN 2237-8049. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/4102>. Acesso em: 18 out. 2021. doi:http://dx.doi.org/10.18316/rcd.v9i18.4102.

PRIOSTE, Claudia Dias. Fracasso escolar e dificuldades na alfabetização: relato de experiência de atendimento psicológico e novas intervenções. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, p. 2430–2447, 2016. DOI: 10.21723/riaee.v11.n.esp4.9201. Disponível em: https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/9201. Acesso em: 29 ago. 2021.

PRIOSTE, Claudia Dias.; MAZZEU, Francisco José Carvalho.; BARBOSA, Eliza Maria. Alfabetização: desafios atuais e novas abordagens. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 11, p. 2251-2266, 2016.

PRIOSTE, Cláudia Dias. **O adolescente e a internet: laços e embaraços do mundo virtual. 2013**. 361f. Tese de Doutorado em Educação. Universidade de São Paulo. São Paulo. 2013.

REDE BRASILEIRA DE PESQUISA EM SOBERANIA E SEGURANÇA ALIMENTAR E NUTRICIONAL (REDE PENSSAN). **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. 2021. Disponível em http://olheparaafome.com.br/VIGISAN_Inseguranca_alimentar.pdf - Acesso em 28 out 2021.

RIBEIRO, Vera Masagão. Alfabetismo funcional: referências conceituais e metodológicas para a pesquisa. **Educação & Sociedade** [online]. 1997, v. 18, n. 60 Acesso em 26 nov. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e Humilhação Racial: Psicanálise e Relações Raciais. In KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lucia da; ABUD, Cristiane Curi, (Org.). **O Racismo e o Negro no Brasil**. 2ª Edição, São Paulo: Perspectiva, 2017; p 129-141.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações Raciais e Rendimento Escolar. Fundação Carlos Chagas. **Caderno de Pesquisa 63**, p. 19-23. Nov.1987. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15741987000400003&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 08 jan. 2023.

SALATA, André. Razões da evasão: abandono escolar entre jovens no Brasil. **Revista Interseções** [Rio de Janeiro] v. 21 n. 1, p. 99-128, abr. 2019.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal da Saúde. Coordenação de Epidemiologia e Informação - CEInfo. Boletim ISA Capital 2015, nº 20, 2019: **Consumo de álcool na cidade de São Paulo**. São Paulo: CEInfo, 2019, 30 p..

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade**: Educação de Jovens e Adultos: Língua Portuguesa. São Paulo: SME/COPED, 2019.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Lei **nº 16.271**, de 18 de setembro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação de São Paulo. Diário Oficial do Município de São Paulo, 18 set. 2015.

SÃO PAULO. Decreto **nº 54.452** de 10 de outubro de 2013. Dispõe sobre o Programa de Reorganização Curricular e Administrativa, Ampliação e Fortalecimento da Rede Municipal de Ensino - Mais Educação São Paulo. Disponível em https://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/decreto-54452-de-10-de-outubro-de-2013. Acesso em 29 Ago. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa, Campinas, Autores Associados, 2008.

SCHERMACK, Lúcia Veiga.; SANT'ANA, Izabella Mendes. A recuperação intensiva no Estado de São Paulo: uma experiência com professoras de uma escola pública. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44 [Acessado 21 setembro 2022], e173981. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981>. Epub 06 Ago 2018. ISSN 1678-4634. https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173981.

SILVA, Enid Rocha Andrade da; VAZ, Fábio Monteiro. **Os Jovens que não trabalham e não estudam no contexto da pandemia da Covid-19 no Brasil**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). 2020. Disponível em https://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/10414. Acesso em 2 Abr. 2023.

SOUSA, Elizabeth Fernandes de. Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar! In: SOUZA Beatriz de Paula. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, 1ª ed. 2007, p. 223-237.

SOUZA, Beatriz de Paula. Trabalhando com dificuldades na aquisição da língua escrita. In: SOUZA Beatriz de Paula. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, 1ª ed. 2007, p.138-163.

SOUZA, Beatriz de Paula. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA Beatriz de Paula. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, 1ª ed. 2007, p.241-278.

SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Prontuários revelando os bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In: SOUZA Beatriz de Paula. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, 1ª ed. 2007, p. 27-58.

SOUZA, Maria Cecília Cortez Christiano.; SILVA, Paula Nascimento da. Juventude, consumismo e preconceito. In AMARAL, Mônica.; SOUZA, Maria Cecília. (Org.). **Educação Pública nas Metrópoles Brasileiras**. São Paulo: Paco Editorial, EDUSP, 2011, p. 125-142.

SPOSITO, Marilia Pontes.; SOUZA, Raquel. E SILVA, Fernanda Arantes. A pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados. **Educação e Pesquisa** [online]. 2018, v. 44 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201712170308. Acesso em 14.nov.2021.

VIÉGAS, Lygia de Souza. Dificuldades de escolarização e Progressão Continuada: uma relação complexa. In: SOUZA Beatriz de Paula. (Org.). **Orientação à queixa escolar**.

Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2020, 1ª ed. 2007, p 307-328.

ANEXOS

Anexo I - Questionário e entrevista com o(a)s jovens da EJA

PESQUISA: JUVENTUDE E CIBERCULTURA

Profa. Dra. Cláudia Prioste

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM O(A)S JOVENS DA EJA - GRUPOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A - Caracterização pessoal e socioeconômica

1- Nome
2- Email:
3- Naturalidade: cidade onde nasceu e Estado
4- Local de residência atual (Cidade e Estado)
5- Idade:
6- Identificação de gênero: feminino, masculino, não binário, outros, prefiro não me identificar
7- Você se considera uma pessoa trans ou em transição?
8- Estado civil: solteiro, casado, divorciado, união estável, outros
9- Possui filhos? Sim, mas não moram comigo; sim, e moram comigo; sim, mas tenho guarda compartilhada; não tenho filhos.
10- Em relação à moradia, qual alternativa melhor descreve suas condições: não tenho casa fixa para morar; vivo em casa própria (dos pais ou família e não pago aluguel); vivo com amigos e não pago aluguel; vivo com amigos e pago aluguel; vivo com minha família e pago aluguel; pago prestação da minha casa própria; outra condição
11- Autodeclaração de raça/etnia: branca, preta, parda, amarela, indígena
12- Você possui algum tipo de deficiência? Se sim, qual?
13- Grau de instrução do principal responsável por sua educação ao longo da vida:
14- Renda mensal familiar: (por faixas de salários mínimos). Quantas pessoas sobrevivem com essa renda?
15- Assinale a alternativa que mais reflete sua condição atual: trabalha em atividade remunerada; trabalha em atividade com remuneração eventual (ex: faz trabalho de freelancer ou faz bicos de vez em quando); trabalha em atividade não remunerada como ajudante (não recebe nada); trabalha, mas está afastado; não trabalha e não procurou trabalho nos últimos 30 dias.

B - Informações sobre escolarização e motivação atual para os estudos

1- Qual é o seu grau de instrução? (Conforme consta no histórico escolar) Pesquisar até que série consta oficialmente na documentação.
2- Atualmente você está matriculado em uma instituição de ensino?
3- Especificar a etapa em que está matriculado no EJA e há quanto tempo frequenta essa instituição.
4- Estudar para você significa....
5- A escola é....
6- Qual sua principal motivação para ir à escola?
7- Qual a sua principal motivação para estudar? O que você acha que os estudos trazem para a sua vida?
8- Quais os principais obstáculos ou barreiras para você estudar?
9- Você tem alguma dificuldade para chegar até a escola? Ex: distância, transporte, horário de trabalho, etc.
10- Você é assíduo ou falta muito às aulas? Se falta, quais são os principais motivos?
11- Como você avalia sua motivação para os estudos comparando antes da pandemia e agora que estamos na fase pós pandemia? (Pirou muito; piorou um pouco; ficou igual, melhorou um pouco; melhorou muito).
12- Ao longo da sua vida, você acha que tem se dedicado aos estudos? (nada, pouco, muito)
13- Se não se dedica, o que atrapalha sua dedicação aos estudos?

C - Informações sobre dificuldades na aprendizagem e evasão escolar

1- Ao longo da sua vida escolar você teve dificuldades na aprendizagem? (Muita, pouca, nenhuma)
2- Você já foi reprovado em alguma série? Se sim, em qual?
3- Principais dificuldades na aprendizagem: (Muita, pouca, nenhuma) dificuldade para aprender a ler; dificuldade para aprender a escrever; dificuldade em matemática; dificuldade em interpretar textos, dificuldade na área de história e geografia, dificuldade na área de biológicas, dificuldade em exatas, dificuldade de atenção na aula; dificuldade para se manter concentrado e realizar as tarefas; dificuldade para compreender as explicações dos professores; dificuldade para terminar as lições sozinho(a); dificuldade realizar as tarefas em casa; dificuldade para se relacionar com a turma; dificuldade para se relacionar com os professores; vergonha de perguntar; outras dificuldades
4- Qual ou quais as principais explicações que você dá para essa(s) dificuldade?
5- Você recebeu algum tipo de ajuda na escola para superar essas dificuldades? Se sim, que tipo de ajuda?
6- Você recebeu algum tipo de ajuda fora da escola? (ex: psicólogo, fonoaudiólogo, professor particular, etc). Especificar se foi serviço público ou privado.
7- Nos últimos doze meses, quais são as principais dificuldades escolares/acadêmicas que você tem enfrentado?
8- Você acha que ainda precisa de algum tipo de apoio para superar essas dificuldades? Se sim, qual?
9- Você tem encontrado esse apoio na sua atual escola?

10- Você já abandonou os estudos em algum momento? Se sim, quando e por quê?
11- Você já se arrependeu de ter abandonado os estudos? Se sim, o que te levou a se arrepender?

D – Dificuldades na fase da alfabetização

1- Você frequentou a Educação Infantil? (pré escola). Se sim, por quantos anos?
2- Quando iniciou o Ensino Fundamental (1ª. série), com quem você morava e quem era a pessoa responsável por acompanhar sua vida escolar. Com que idade iniciou o Ensino Fundamental?
3- Nos primeiros anos do Ensino Fundamental, estudava em período parcial ou integral? Matutino ou vespertino? Escola pública ou privada?
4- Como e com quem você ia para a escola
5- Quais são suas lembranças da escola na fase em que estava aprendendo a ler e a escrever?
6- Você era assíduo(a) nas aulas ou faltava muito? Se faltava muito, quais eram os motivos?
7- Quando faltava às aulas, o que ficava fazendo e por quem era cuidado(a)?
8- Você gostava da escola? Se sim, do que gostava? Se não, do que não gostava?
9- Você gostava de estudar? Se sim, o que gostava de estudar? Se não, do que não gostava?
10- Mudou de escola durante o Ensino Fundamental 1? Se sim, por quais motivos e em que série?
11- Como era sua relação com os professores no Ensino Fundamental?
12- Como era sua relação com os colegas no Ensino Fundamental?
13- Você recebeu livros didáticos na fase da alfabetização? Você podia levar esses livros para casa? O que achava dos livros? Você achava que os livros eram adequados para a alfabetização?
14- Você já foi aprovado de ano, mesmo sem ter aprendido o conteúdo mínimo? Se sim, o que pensa sobre isso?

E – Família e ambiente comunitário

1- Para a sua família, qual é a importância da escola?
2- Para as pessoas do bairro onde viveu a maior parte da sua vida, qual é a importância da escola? Para que serve a escola?
3- Para sua família, as pessoas que estudam são....
4- No bairro em que viveu a maior parte de sua vida, quais são as características pessoais mais valorizadas em uma pessoa?
5- Você se sentiu apoiado nos estudos no início da sua escolarização? Se sim quem te apoiava e como? Se não, por que não havia apoio?
6- Sua família tinha hábitos de leitura? Havia livros na sua casa? Se sim, de que tipo?
7- Na sua casa havia algum ambiente tranquilo para você estudar?
8- Você vivenciou ambiente familiar conflituoso ou violento? Se sim, que tipo de violência (física, psicológica, verbal, negligência). Em que fase da vida você viveu em ambiente

familiar violento (primeira infância – até os seis anos, infância – dos 7 aos 11, adolescência dos 12 aos 17, juventude dos 18 em diante)?

9- Quem era o(a) impetrador(a) de violência e quem era a(o)s principais vítimas.
10- Esse ambiente teve algum impacto na sua aprendizagem escolar?
11- Você viveu em algum bairro ou comunidade conflituosa ou violenta? Se sim, que tipo de violência você presenciou e quem eram as pessoas que impetravam violência e quem sofria violência. Em que fase da vida você viveu em bairro ou comunidade violenta?
12- Você estudou em escola com muitos conflitos ou violência? Se sim, quem impetrava violência e que tipo de violência.
13- Você considera que as situações de violência (no ambiente familiar, escolar ou comunitário) estão ligadas a abuso de álcool? Ou de drogas? Especificar uso de álcool ou drogas na família, na escola ou na comunidade.
14- No ambiente familiar, comunitário e escolar, você já impetrou violência contra outrem? Se sim, contra quem, onde e por quê?
15- Você presenciou situações de discriminação racial, de gênero e de classe social nesses ambientes? Se sim, que tipo? Em quais ambientes? Dê exemplos.
16- As discriminações podem ter tido impactado na sua aprendizagem? Se sim, como?

F – Impacto das mídias e da internet na aprendizagem escolar

1- Na sua infância quais eram as principais diversões que você mantinha quando você não estava na escola?
2- E na adolescência?
3- Especifique quais tipos de tecnologias havia em sua casa (na infância e adolescência) e a quantidade: rádio, televisão, computador de console, notebook, console de jogo, tablet, aparelho de celular, acesso à internet por wi-fi, acesso à internet 3G
4- Em qual desses aparelhos você despendia maior tempo? Qual era a programação ou atividade preferida?
5- O uso de algum desses aparelhos já prejudicou seu sono, sua convivência familiar, seus estudos, sua sociabilidade com amigos, seu humor, os cuidados com o corpo. Se sim, qual?
6- Você tem acesso à internet? Se sim, com que idade começou a ter acesso? Na sua infância e adolescência qual era o principal local? (casa, escola, casa de parente, casa de vizinho, lan house, outros). Qual era o principal dispositivo de acesso: computador, notebook, tablet, aparelho celular (próprio ou da família).
7- Qual era a principal finalidade de uso da internet?
8- Você costumava jogar pela internet? Se sim, qual jogo?
9- O que te atraía a esse jogo?
10- Ainda joga? Se sim, com que frequência e que tipo de jogo.
11- Quais destas redes sociais você mais usa: aplicativos de conversa (Whatsapp, telegram, etc); Instagram; Facebook; Twitter; LinkedIn; TikTok; Reddit, aplicativos de relacionamentos afetivo e/ou sexual?
12- O que te atrai às redes sociais?
13- Qual o principal benefício da internet na sua vida?
14- Qual o principal malefício?

15- Você considera que seus hábitos na internet ajudam ou atrapalham em algumas das seguintes áreas de sua vida? estudantil; social (amizades); familiar; saúde mental; vida afetiva e/ou sexual; preparação para o trabalho; trabalho; cuidados com o corpo. Classificação: indiferente; mais ajuda; mais atrapalha.
16- Você tem algum hábito na internet que pode ser prejudicial para sua vida? Qual?
17- Em sua opinião, quais são os maiores riscos da internet para os jovens na sua faixa etária.

G – Saúde Mental

1- Você considera que a pandemia afetou sua vida em algum desses aspectos: vida familiar; saúde física; saúde mental; estudo; trabalho; vida social/amizade; vida afetiva e/ou sexualidade; diversão/lazer; religião; não afetou em nada. Opções: mudou para melhor, mudou para pior, não mudou.
2- Você já precisou tomar medicamentos para algum dos seguintes problemas: Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade; ansiedade; insônia; depressão; transtorno de déficit de atenção; transtorno obsessivo compulsivo (TOC); outros
3- Toma atualmente algum desses medicamentos?
4- Você possui algum tipo de compulsão (vício)? Se sentir à vontade, explicite qual.
5- Você sente alguma dificuldade em relação a sua imagem corporal?
6- Sobre a sua capacidade de enfrentar os problemas, assinale a alternativa: consigo lidar bem com os problemas simples da minha vida; estou com dificuldade para lidar com problemas simples do cotidiano; estou com muita dificuldade para lidar com os problemas simples; meus problemas são muito complicados e me sinto completamente impotente; meus problemas são muito complicados, mas consigo lidar; ao invés de enfrentar os problemas, eu me distraio para não pensar neles.
7- O que você faz para manter sua saúde mental?

H – Desigualdades vivenciadas ao longo da vida

1- Você considera que tenha vivenciado algum tipo de desigualdade ao longo de sua vida? Selecione abaixo a (s) desigualdade(s) que mais marcaram a sua vida:
dificuldades econômicas na família;
dificuldade por pertencer a algum grupo étnico-racial específico (ex; por ser afrodescendente, indígena) (Qual grupo étnico que se considera pertencente);
dificuldade de gênero (por ser mulher)
dificuldade de gênero (por ser homem)
dificuldade de gênero (por não se identificar com o sexo biológico de nascimento);
devido a deficiência e/ou diferença corporal;
dificuldade de acesso à alimentação saudável;
dificuldade em relação à falta de moradia;
dificuldade devido à localização geográfica de nascimento (por ter nascido em um país, região, cidade ou localização que possa ter te colocado em algum tipo de desvantagem);
dificuldade no acesso à educação de qualidade;

dificuldade de acesso à internet e recursos digitais;
dificuldade de acesso à "cultura letrada" (ex: acesso a livros e bibliotecas);
dificuldade de acesso à arte (ex: teatro, cinema, museus);
outras condições de desigualdade que não foram mencionadas acima.
não considero que vivenciei qualquer tipo de desigualdade acima;

2- Como essas desigualdades afetaram sua vida estudantil e/ou profissional?
3- Você teve condições de diminuir essa desigualdade ao longo da sua vida? Explique
4- Com a pandemia, alguma das desigualdades acima melhorou? Se sim, qual?
5- Com a pandemia, alguma das desigualdades acima piorou? Se sim, qual?

I – Sonhos e futuro

1- Quais são seus maiores sonhos para o futuro?
2- Você considera que a escola pode contribuir para você alcançar esses sonhos?
3- Se sim, como?
4- Se não, o que poderia melhorar na escola?

Anexo II - Questionário e entrevista com os professores da EJA

PESQUISA: JUVENTUDE E CIBERCULTURA

Profa. Dra. Cláudia Prioste

ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO E ENTREVISTA COM O(A)S PROFESSORES DA EJA - GRUPOS INICIAIS DE ALFABETIZAÇÃO

A - Caracterização pessoal e socioeconômica

1- Nome
2- E-mail:
3- Naturalidade: cidade onde nasceu e Estado
4- Local de residência atual: (Cidade e Estado)
5- Idade:
6- Identificação de gênero: feminino, masculino, não binário, outros, prefiro não me identificar
7- Você se considera uma pessoa trans ou em transição?
8- Você tem filhos? Sim e moram comigo; sim e não moram comigo; sim e tenho guarda compartilhada; não tenho filhos.
9- Autodeclaração de raça/etnia: branca, preta, parda, amarela, indígena
10- Você possui algum tipo de deficiência? Se sim, qual?
11- Faixa salarial: (será separada por faixas de salários mínimos)

B - Informações sobre o trabalho e vínculo com os alunos

1- Você ministra aulas há quanto tempo?
2- Qual é o seu mais alto grau de instrução: Ensino superior incompleto ou equivalente; Ensino superior completo ou equivalente; Pós-graduação lato sensu ou especialização; Mestrado; Doutorado.
3- Como você avalia sua experiência docente na EJA?
4- Qual é o principal meio de contato com seus alunos?
5- Como você avalia a motivação dos alunos para as aulas?
6- Você utiliza as redes sociais para manter contato com seus alunos? Se sim, quais e como?
7- Os jovens são frequentes nas aulas? Caso não sejam, quais os motivos que ele(a)s apresentam?
8- Você nota diferenças de gênero na frequência às aulas? Se sim, quais?
9- Você nota diferenças de gênero na motivação para as aulas? Se sim, quais?
10- Como você avalia a dedicação e interesse dos alunos em relação às atividades propostas?

C - Informações sobre dificuldades na aprendizagem e evasão escolar

1- O que você entende que aconteceu no percurso escolar do(a)s jovens para que ele(a)s não tenham sido alfabetizados?
2- Quais as principais dificuldades você considera que o(a)s jovens encontraram para se alfabetizar na rede regular de ensino?
3- Quais dificuldades você percebe que o(a)s jovens encontram para aprender a ler e escrever na EJA?
4- O(a)s jovens relatam que foram reprovados? Por quais motivos?
5- O(a)s jovens relatam que abandonaram os estudos em algum momento? Por quais motivos?
6- Relatam arrependimento de terem abandonado os estudos?
7- Por quais razões você considera que os jovens procuram estudar na Educação de Jovens e Adultos (EJA)?
8- De que forma você entende que a escolarização na EJA pode auxiliar esse(a)s jovens?

D – Impacto das mídias e da internet na aprendizagem escolar

1- Especifique quais tipos de tecnologias você observa que seus estudantes possuem: (na infância e adolescência): rádio, televisão, computador de console, notebook, console de jogo, tablet, aparelho de celular, acesso à internet por wi-fi, acesso à internet 3G
2- Em qual desses aparelhos você considera que o(a)s jovens despendem maior tempo?
3- Você percebe prejuízos decorrentes do uso desses aparelhos na aprendizagem do(a) jovens?
4- Em sua opinião, quais são os maiores riscos da internet para o(a)s jovens?

E – Desigualdades vivenciadas ao longo da vida

1- Você considera que o(a)s jovens tenham vivenciado algum tipo de desigualdade ao longo de sua vida? Selecione abaixo a (s) desigualdade(s) que ele(a)s tenham relatado:
dificuldades econômicas na família;
dificuldade por pertencer a algum grupo étnico-racial específico (ex; por ser afrodescendente, indígena) (Qual grupo étnico que se considera pertencente);
dificuldade de gênero (por ser mulher)
dificuldade de gênero (por ser homem)
dificuldade de gênero (por não se identificar com o sexo biológico de nascimento);
devido a deficiência e/ou diferença corporal;
dificuldade de acesso à alimentação saudável
dificuldade em relação à falta de moradia

dificuldade devido à localização geográfica de nascimento (por ter nascido em um país, região, cidade ou localização que possa ter te colocado em algum tipo de desvantagem);
dificuldade no acesso à educação de qualidade;
dificuldade de acesso à internet e recursos digitais;
dificuldade de acesso à "cultura letrada" (ex: acesso a livros e bibliotecas);
dificuldade de acesso à arte (ex: teatro, cinema, museus);
outras condições de desigualdade que não foram mencionadas acima.
não considero que vivenciei qualquer tipo de desigualdade acima;

2- Você entende que essas desigualdades afetaram as vidas estudantil e/ou profissional do(a)s jovens?
3- Com a pandemia, alguma das desigualdades acima melhorou? Se sim, qual?
4- Com a pandemia, alguma das desigualdades acima piorou? Se sim, qual?

F – Sonhos e futuro

1- Os jovens relatam sonhos para o futuro?
2- Você considera que a escola pode contribuir para você alcançar esses sonhos?
3- Se sim, como?

Anexo III – Relatos dos estudantes distribuídos por categoria

ID	NOME	O SIGNIFICADO DE ESTUDAR
E1	Ana	*"Significa muita coisa, porque o estudo muda a sua vida pra um emprego, porque pra você ter emprego você tem que estudar, pra você ter conhecimento, cê tem que estudar. Então eu acho que significa a sua vida mesmo."*
E2	Duda	*"Pra mim estudo é muito importante, porque assim, eu sou a prova viva que eu passo com muita coisa e eu já passei por várias coisas dentro da escola normal que eu estudava. Então, assim, eu nunca desisti dos meus estudos, porque o meu sonho é fazer uma faculdade. Então assim, pra mim os estudos é a coisa mais importante pra gente, porque é de verdade, hoje em dia a gente precisa de estudos pra tudo. Pra você conseguir ler uma coisa ou fazer uma conta, ou então é, escrever você tem que saber. "*
E3	Léo	*"Pra mim a gente ta aqui pra estudar." O estudante reage de forma positiva a intervenção da pesquisadora que perguntou se o estudo teve o significado de melhorar a sua vida.*
E4	Nina	*"Pra mim é bom estudar, eu gosto de estudar." A pesquisadora questiona se tem alguma coisa que a estudante gosta mais e ela responde: Português e Matemática."*
E5	Toni	*"Uma coisa muito chata."*
E6	Dan	*"Pra mim estudar significa aprender."*

ID	NOME	CONDIÇÕES FAMILIARES
E1	Ana	*"Eu parei na sexta série. Aí eles não quiseram me matricular na escola. Minha mãe fala que ela trabalha muito, que não tem tempo, mas ela só pensa nela mesma, tipo ela faz as coisas pra ela mesma, tipo, nunca podia fazer nada."*

		"Meu pai ele é alcoólatra, ele é dependente do álcool, ele trabalha, mas bebe, ele quer bater na gente, ele quer bater nela, ele quer quebrar as coisas em casa. Então, com ele eu não conto com nenhum tipo de apoio."
		"... eu não faltava tanto na época também porque minha irmã estava em casa, então tipo minha mãe pagava perua, então ela me acordava, me entregava na perua, quando tinha problema ele ia lá e resolvia eh não faltava tanto." "A minha irmã me ajudava, mas não tinha tanto tempo, que ela trabalhava."
		"Meu pai e minha mãe não faziam nada por mim. Nenhum dos dois nunca fez e não faz."
E2	Duda	*"Minha mãe, ela, eu posso falar, ela, eu amo ela, ela, não tem o que dizer sobre ela, mas ela também nunca foi tão presente na minha vida." "Então a minha mãe é assim, ela também é meio que pensa mais nela e nas outras coisas da vida dela, até no meu irmão do que em mim."*
		"Minha mãe, ela tem depressão, é ansiedade, tem AVC, um monte de coisa. Se você ver nem parece. E então assim, ela é uma guerreira. Isso não tem o que dizer."
		"Então assim, ela foi abusada, eu sou uma filha de um estupro, ela foi abusada por sete caras e então assim ela tem uns traumas dela. Minha vida toda ela sempre ficou assim meio que, ela sempre me protegeu muito em relação a isso, ela sempre me protegeu."
		"Assim, ela nunca mandou eu desistir dos estudos, ela me cobrava sobre isso, mas assim, me ajudar quando eu precisava não, era muito raro, sabe?"
E3	Léo	*"Eu morava com meu pai e minha mãe. Eu morava no interior lá. Só que aí, meu pai e minha mãe não ligava pro estudo, né? Não pegava muito no pé."*
		"Minha família é bem unida mesmo."
E4	Nina	*"Quem às vezes ajuda é minha mãe. Minha mãe me ajuda. Mas eu não peço ajuda pra ninguém." "Por causa que às vezes meus irmãos é tudo ignorante. Não quer fazer as coisa." "É, às vezes eu peço ajuda pra minha mãe, só quando ela não está ocupada, aí ela me ajuda."*
E5	Toni	*"Minha mãe, meus irmãos, me ajudavam, meu pai me ajuda."*
		"Meus irmãos, eu fiquei não querendo mais estudar, não estava entendendo, aí falava não quero mais saber de escola, mais não." "Insistia, eu ia pra escola todos os dias, mas não aprendia."
E6	Dan	

		"Na minha casa, assim, a dificuldade em algumas coisas, mas sempre quando minha mãe era viva, que ela faleceu quando eu tinha quinze anos. Ela me ajudava em algumas lições e em algumas matérias. Algumas matérias eu me esforçava pra aprender sozinho." "Aí a minha mãe eh me orientava pra mim estudar e continuar estudando mesmo com a dificuldade que eu não tinha como conseguir muito assim, acompanhar."

ID	NOME	CONDIÇÕES INTRA-ESCOLARES
E1	Ana	*"Tinha uma professora na terceira série, que ela era muito atenciosa comigo, ela dava uma atenção e aprendi alguma coisa com ela. Mas o restante não."*
		"É muita barulheira, é muita gritaria."
		"Foi assim, conturbada, porque tinha questão do bullying por ser um pouquinho fora da…pois quando você era uma criança gordinha, você sofre na escola pública. Então, a gente vai falar sobre essas coisas."
		"É porque quando a gente tá na outra escola a gente acaba não tendo tanta cobrança assim porque são quarenta alunos na mesma sala, vamos assim dizer."
		"Aí acabava sofrendo um pouco essas coisas. Só que a minha diretora também, eu achava importante que a minha diretora foi a primeira diretora trans em São Paulo, a Paola, não sei se cês chegaram a conhecer." "Mas ela foi como diretora trans e ela me ajudava muito nessas questões que eu ia lá reclamar com ela ajudava então tipo pra mim foi tranquilo. A pior parcela era sofrer um pouquinho ali, mas eu ia conversar com ela ajudava, chamava mãe dos alunos ia lá e resolvia."
E2	Duda	*"Eu não era muito bonitinha, eu era minha gordinha também. Então, eu sofria muito bullying também na escola. E eu era a única ali que não sabia ler, não sabia ler e escrever. E aí eu descobri que eu tenho déficit de atenção."*
		"Eu tenho, tem déficit de atenção. E aí, né? Os professores nunca tavam nem aí pra mim, muitos me colocaram para baixo, me disminuíram, só por causa da minha idade e eles nunca me ajudaram em nada, só um professor que me ajudou aprender a ler, mas porque também eu me esforcei, entendeu? Porque senão ele não dava muito, muito reforço pra mim, mas eu por mim mesmo e aí eu repeti três vezes por causa disso." "Na escola é um professor e eles só passam um monte de lição e tchau. Eles não tão nem aí, eles nem olha pra ajudar sabe? "
		"Assim, eu só mudei, eu sofri muito bullying, então assim, eu já mudei duas vezes da escola, mas nenhuma dessa escola deu certo porque eu passava por isso." "Por causa que sofria muito bullying, os professores não tavam nem aí e me desminuía. Aí até que eu parei numa escola e fiquei definitiva numa escola. E aí nessa escola também eu passei pela mesma coisa, mas eu tive que

		aturar essa escola até onze anos eu tive que aturar isso tudo." "Em relação, como eu dizia, também o tom da minha pele, porque eu era gorda, porque eu era… tinha cabelo também meio cacheado, mas não era assim, eu mudei depois, ele era bem baixinho, e porque eu não era bonita porque hoje em dia as pessoas hoje em dia acham que tudo tem que ser padrão. E eu não sou padrão e eu não quero esse padrão, eu prefiro ser eu mesma."
E3	Léo	*"Ah eu sentia assim eu sentia não sentia muito agradável, sabe? Porque os alunos, fazia bullying né? Era meio gordinho, sabe? Aí sofria bullying. Aí eu ia pra escola desmotivado."*
		"Era os meninos bagunçando, sabe? Jogando piadinha. Aí eu num eu num gostava daquilo Aí eu ficava magoado por dentro, sabe? Que eu não me expressava, só ficava por mim, por dentro aí me sentia muito muito péssimo estar naquele lugar."
E4	Nina	*"Aí eles passava de sala e sala, não aprendia nada. Aí eu sofri muito também na escola."*
		"os alunos jogavam papel em mim, me xingava, eu sofri bullying na escola."
		"Eles não me ajudavam. Eles… eu já passava de ano, não aprendia nada. Eu aprendi a escrever meu nome com nove anos."
E5	Toni	*"Maior dificuldade que eu tive na outra escola era ler." "Porque na verdade o que o professor escrevia na lousa, eu copiava. Se mandasse eu ler alguma coisa, eu não ia ler, porque eu não sabia ler nada." "Só pra ter no caderno."*
		"É, o professor ia me passando de ano como se eu estivesse aprendendo e eu não entendia nada." "Ah, dava a sensação de não ir, ai quando tinha as vezes que eu não ia, eles falavam que eu ia repetir por falta."
E6	Dan	*"Ah eu tive alguma dificuldade na escola pra aprender."*
		"Algumas escolas eu não me adaptei e outras eu tinha muita dificuldade de aprender assim, no mesmo ritmo das pessoas pra fazer as lições."
		"Eu já reprovei umas quatro, cinco vezes." "Eu ficava meio triste, porque quando que eu queria muito passar pra mim na escola rápido assim." "Aí ficava meio abatido muito triste por ter tentado."
		"Eu já vivenciei, mas tipo, não foi, pra mim, pra mim hoje em dia não foi acho que não foi bullying, porque era uma discussão meio que de gente que gosta, tem gente que gosta de brigar com as outros. mas brigar muito na escola

		mesmo pelo pessoal que ficava zoando e queria brigar comigo e me bater e eu batia." "Mas era briga tipo não muito forte, assim era só empurrão, às vezes soco e chute."
		"(...) porque tem professores que não tem muito paciência. Igual como na escola que eu passei isso, o professor não tinha muita paciência assim, aí nem orientava falava eles nem orientava nem nada. Foi pessoas que me deixavam, tipo ficava jogado lá. Eu tinha que me resolver pra fazer a lição do jeito que dava."
		"Eu me sentia sozinho, uma vez tinha a pessoa da sala que me ajudavam, uma menina da sala que sentava, do lado, na frente da minha mesa, ela me ajudava."
		"Os professores eu, eu pedia mais os professores às vezes ajudavam, às vezes não. A menina me ajudou demais, eu pedia ajuda pra ela e ela ajudava."

ID	NOME	CONDIÇÕES COMUNITÁRIAS
E1	Ana	*"Eu acho que comunidade em si, hoje em dia tem umas pessoas que valorizam isso tudo, mas a grande maioria é mais ai vou virar MC porque hoje em dia todo mundo quer virar MC, então o aluno quer largar os estudos'' "ai vou ser MC, vou fazer isso ou vão pra escola que nem já aconteceu comigo diversas vezes ou vão pra escola pra usar drogas que nem tipo usavam maconha dentro do banheiro entre outras coisas... queriam bater em professor então pra mim eu acho que não é tão valorizado os estudos em comunidade."*
		"Sim eu acho que aqui no Capão Redondo não tem como não ver a violência, que a gente anda em qualquer lugar." "A gente corre o risco de ser assaltado o tempo inteiro, não importa o horário. Então, eu acredito que a gente vive na questão da violência por morar aqui."
		"Mas eu acredito que mais na comunidade hoje em dia acaba tendo, mas eu acho que não é pra ser, né, que a gente devia se unir querendo não, porque a gente acaba sendo discriminado por pessoas ricas, então, mas acho que mais na comunidade é o lugar onde mais tem, porque são pessoas que sei lá, te conhece desde pequeno e acham que tem direito de falar o que bem quer com você e fazer o que quer com você."
E2	Duda	*"Pra mim também não é valorizado. Porque os alunos preferem ficar de grupinho ou ficar de conversinha dentro da sala de aula, não foca nos estudos. Muitos também só vão pra escola pra... vamos dizer, ah, vou ficar famosinho na escola. Ah, vamos, vamos dizer, eh vamos lá pra fazer bullying, tem alguns que só vai lá pra ficar zoando e muitos acabam e não focam muito nos estudos, acabam focando mais nessas coisas, sabe?"*

		"É, por todos os lados ir pra rua, né? Saiu pra rua cê já é roubado." "Porque tem gente que acaba meio que ficando com medo disso e acaba não saindo de casa."
		"Porque assim, a gente somos mulher, então assim, não é só em relação eh a ser roubada, essas coisas assim, te baterem não. É em relação também tentarem abusar de você. Que hoje em dia é o que tem mais..." "Então em dia as mulheres não tem paz, então elas não podem sair livre ou sair pra qualquer lugar porque sempre vai ter alguém pra mexer com você infelizmente"
		"Pra falar a verdade. Em todo lugar você vai, sempre tem gente preconceituosa, manda uma indiretinha assim com algumas atitudes você já percebe só por causa do tom da sua pele ou então por causa da do gênero."
E3	Léo	*"Tá tudo é muito violento, as coisas né? Vi na televisão né, matando professores. Tá muito violento né? Tem um amigo meu que não quer deixar o menino ir pra escola que tá com medo. Violência."*
E4	Nina	*"Eu sempre morei no C."*
		"É porque tipo ah eh eu não estudei no na no pré sabe? Minha mãe não conseguiu, ai por isso que eu comecei a estudar nessa escola. Porque eu não aprendia nada." "Quando eu era pequena minha mãe não conseguiu colocar no pré"
		"Tipo, de ficar dando risada, sabe da minha cara. É, não gosto."
E5	Toni	*"Não, eu não falava com o povo." "Não falava com ninguém e já era."*
E6	Dan	*"O bairro tipo, ajudou, porque a escola era, a escola era perto."*
		Sobre violência no bairro ele fala: "Foi tipo briga de discussão e voz assim.."

ID	NOME	HÁBITOS EM RELAÇÃO AS MÍDIAS QUE PODE TER AFETADO O INTERESSE PELA ESCOLA
E1	Ana	*"Então, eu acredito que influencia sim em muitas coisas porque como eu falei, né? Eu tenho aquela questão do influenciador, hoje em dia influencia as crianças e adolescentes, eu vejo que poderiam influenciar pra incentivar os estudos, mas não incentivam, eles querem vender aqueles joguinho online,*

		falar que cê vai ganhar dinheiro, ou falando que que nem já ouvi casos, né? Tipo de famosos irem na porta de escola falar que estudo não leva nada, que a vida é INSTAGRAM, e também teve a questão da MC Loma, não sei se vocês sabem quem é que ela é, ela é bem famosa, mas na época, ontem pra trás ela tava passando por umas coisas porque ela tava largando a escola e a escola chamou atenção, falou assim que ela não podia postar mais nada que entraria com processo na justiça até ela terminar os estudos porque ela tava fazendo coisas no INSTAGRAM, tipo trabalhando, né? Que ela ganhava dinheiro já, mas aí proibiram ela até terminar da escola pra poder trabalhar com isso. Então acredito que isso influencia sim porque eu acho que poderiam influenciar a estudar mas não influenciam."
		"Vou te dar um exemplo, hoje em dia tem muita gente incentivando a saúde mental, cuidado com o corpo, eu acho importante, mas eu acho que o que mexe muito hoje em dia com as pessoas é comparação, né? De corpos, porque hoje em dia o povo da internet são muito padrões, coisas, são corpos que não são reais, né? Que é muito cirurgia, isso e aquilo. Então, aí quando é a pessoa que tem o corpo tipo igual nós, que tipo, vamos supor, não tem uma condição financeira pra ter aquele corpo."
		"E eu uso mais a internet hoje em dia pra ver filme. Que nem, pesquisar que nem esse tempo que eu fiquei fora que eu fiquei doente. Eu eu dei umas pesquisadas sobre as coisas pra repor a aula como em forma de extraclasse, que aqui a gente tem como todas as sextas-feiras não tem aula, a gente usa os extraclasse pra repor os horários que a gente fica fora. Então eu dei uma pesquisada em várias coisas sobre os assuntos que a gente discutiu aqui pra fazer redações tipo pesquisas mesmo pra repor o tempo que eu fiquei fora."
		"Uma coisa que me ajuda é uns vídeos de rotina no TikTok que eu gosto que é de rotina das pessoas e cuidado com o corpo e alimentação, que pra mim isso me ajuda."
		"Eu não sei se tá comprovado, mas assim, às vezes eu tô com sono, vamos supor lá prumas oito e nove. Aí eu falo, ah, eu vou mexer no celular. Aí tu fica lá naquele passa, passa, passa que vai mexendo com a minha mente num "looping" infinito. Aí quando eu vou ver já é duas horas da manhã eu tô sem sono, eu não consigo dormir."
		"Ó, pra mim eu acho que é a possibilidade de cê escapar da sua realidade, porque" "Porque cê tá vivendo uma vida ali, cê não precisa se preocupar com as coisas, vamos assim dizer. Então a gente tira da sua realidade. Sim, ele tira você da sua realidade. É."
		"Mas um outro exemplo que eu queria dar também que eu acho que atrapalha são as pessoas fakes, né? Tipo, que vamos assim dizer que hoje em dia todo

		mundo quer ser padrão, então tipo, às vezes você vê uma pessoa na internet quando cê vai ver pessoalmente a pessoa não é igual, não."
E2	Duda	*"Assim, eu vou ser sincera. Eh a mídia ao mesmo tempo, eh internet essas coisas ao mesmo tempo é bom pra você estudar, mas as pessoas pega mais a tecnologia, mais pra ficar o dia inteiro no Facebook, no INSTAGRAM, ficar fazendo TikTok, e deixar os estudo também muito de lado, então atrapalha muito. " "E aí muita gente fica de madrugada, mexendo no celular e monte de coisa, então atrapalha isso. E ao mesmo tempo ajuda nós porque ele, a tecnologia é mais pra gente estudar e aprender, mas a gente pega pra fazer o quê? Fazer isso."*
		"E as pessoas conversavam, eh me desculpa. E as pessoas conversavam e também o ruim aqui hoje em dia as pessoas de vez de conversar pessoalmente, eh de frente, as pessoas estão conversando mais é pelo WhatsApp. ÀAs vezes tô preferindo, a pessoa tá do seu lado e a pessoa fica assim mandando mensagem pra você mas não fala com você normal. Então assim, o que me faz muita falta é isso, interagir com as pessoas, as pessoas conversarem assim, normal, mas as pessoas tão preferindo ficar na tecnologia. Então…"
		"É o INSTRAGAM, mas eu não fico muito também não, eu assim eu mais pego mais pra fazer no celular ou é assistir filme, e ou então eh quando tiver alguma coisa de lição na escola pegar e fazer, mas isso."
		"O que afeta é a gente ficar no INSTAGRAM, no TikTok pra ver se ficar se comparando, porque eu sou a prova viva que eu tenho a autoestima baixa, parece que eu não tenho mas eu tenho. E se fica se comparando "nossa como eu queria ter o corpo daquela pessoa". Nossa, como eu queria ser padrão, como eu queria ser bonita. Então, eu isso faz mal pro meu psicológico também e pra mim mesma e também em relação a você colocar se colocar para baixo porque você vê a pessoa mais bonita e você fala nossa aquela pessoa por que aquela pessoa? Por que as pessoas preferem pessoas mais bonitas ou então pessoas que são assim do que você."
		"E também em relação é isso, praticamente também em relação a gente pegar, ficar no celular o dia inteiro e acabar não dormindo, madrugando também, afetar muito também, afeta a escola também." "Porque querendo ou não, a gente fica no celular e a gente acaba nem descansando pra vir pra escola." "E muitas vezes um celular que afeta isso porque muitas vezes ele tira o nosso sono."
E3	Léo	*"Antigamente tomem lá na onde eu morava, não também tinha energia. Não tinha internet. Não tinha nada. Não tinha nada. Tinha. Nada."*
		"Internet? Gosto de tirar foto, gosto de…fico mais no INSTAGRAM." "É jogo, futebol."

		"É vendo. Aí cê não acorda bem, acorda desmotivado, com sono, aí é ruim entendeu? Aí eu falei não é pra mim não. Aí eu peguei e mudei, agora eu durmo mais cedo, deu onze horas, tô dormindo já." "Não concentra no professor falando, né? Não escuta bem."
E4	Nina	*"Eu gosto mais do Insta porque o Insta é melhor ou face sei lá." "É porque eu converso com as pessoas"*
		"Que às vezes eu invés de fazer a lição fico no celular." "Ai, minha mãe as vezes reclama." "Que eu fico muito no celular, eu fico muito na rede social. Aí ela fala pra mim parar um pouco e de mexer."
		"Fico com medo, minha mãe dá vários conselhos pra mim porque quando você está com a cabeça na pessoa que está do outro lado do telefone você não sabe quem é a pessoa. Ah isso é fake news que a pessoa está te passando. Aí minha mãe me dava alguns conselhos sobre isso" "Ela fala ela fala várias coisas pra mim pra ver com quem que eu estou conversando, ver com quem que eu estou falando, porque ninguém sabe quem do outro lado da tela."
		"Eu converso mais por mensagem."
		"Às vezes eu falo num áudio porque no áudio é melhor porque aí você fala rápido, mas eu sou mais de escrever." "Aí as vezes eu escrevo errado é mando pra uma pessoa errada, aí vai. Aí eu tô lendo lá, tenho que apagar, porque mandei errado aí escreve de novo." "Aí eu apago e escrevo de novo."
E5	Toni	*"Televisão, computador, celular, notebook e assim vai indo. Tablet..."*
		"Meio que tudo, Insta, Facebook." "Eu não, se eu escrever errado eu mando errado. Não sou professor de português, então não vem me corrigir não." (sobre a escrita de mensagens com palavras erradas)
		"Na verdade, não meu atrapalha, eu começo a fazer a lição, as vezes eu deixo o celular de um lado e o caderno do outro, ai eu pego o celular, fico mexendo no celular e esqueço de fazer a lição, mas não me atrapalha, eu que deixo a lição pra fazer a lição pra ficar mexendo no celular. Ai quando vou ver já estou na hora de dormir e eu não fiz a lição por ficar mexendo no celular." "Não atrapalha, eu é que deixo de fazer a lição pra ficar no celular."

		Sobre riscos na internet: "Eu não acho, não tem. Não acho perigoso, não tenho nada."
E6	Dan	*"Eu só tenho celular mesmo. Esse negócio de televisão não, porque televisão que tinha lá. É mais virou é um monitor que é o monitor que vira que a televisão lá. As vezes só assisto a novela, mas só não pode pegar televisão não só fica em celular pra fazer lição e vou jogar bola. Essas três coisas."*
		"Eu acesso mais assim, escutar música que é YouTube, tipo o Google por pesquisar algumas coisas tipo de história que as coisas do passado, as coisas que tem, coisa que, histórica né?"
		"Eu gosto de ver esses temas coisa assim, mexo no Facebook que é o mais que eu mexo e no INSTAGRAM e escutar música e jogar."
		"Eu acho que às vezes atrapalha porque tu eu tô fazendo lição, aí eu fico com o celular. Aí eu fico mexendo no celular, aí quando fui ver o tempo passou já." "Tipo, tá mexendo, né? Chegou uma coisa, às vezes chega mensagem, aí você vê, depois você esquece aquilo, já vem outra coisa na sua mente e vem é tipo mudando as coisas, tipo vem uma coisa e vem outra e aí você esquece da lição."
		"Na minha família, na verdade, a maioria todo mundo é viciado no celular. Fica no celular o dia todo, a noite toda. Mas assim, mexer em celulares pra mim eu não sou bem viciado, porque eu sempre, às vezes meu celular fica o dia todo desligado, fica no carregador, eu fico fazendo as coisas e nem mexo, só mexo quando vem alguma coisa, mensagem, alguma coisa importante."
		"Acho que o maior, o maior risco de uso da internet, é esse negócio de fake news essas coisas, porque muita pessoa acredita nisso." "A pessoa também mente de maldade na internet que nem tipo, ela conversa com você, entra no seu psicólogo, aí várias coisas que acontece na internet que várias pessoas vê, aí conversa com a pessoa e fica aí fazendo aquilo. Aí acontece coisa ruim."
		"Eu também gosto de escrever, eu gosto de escrever música também." "Eu tenho uma página no Facebook, mas não publiquei nada de música assim, é porque tô escrevendo." "Eu vejo que fico um tempo escrevendo as músicas no

		celular" "Não eu tava com vontade de desenvolver esse negócio da escrita, pra mim começar a escrever tipo eu gosto de escrever frase pra colocar em fotos da hora."
		"Eu também assim, eu tô aprendendo também a escrever, né? Não, eu sei escrever algumas coisas, né? Tô aprendendo a escrever outras coisas que eu não sei." "Aí quando eu vou mandar mensagem no celular, eu sempre corrijo sempre, eu fico vendo se tá certo antes de enviar mensagem." "Aí eu mando, as vezes que está errado, eu pago e escrevo de novo, ai a pessoa fala porque que você apagou? Eu falo porque eu escrevi errado, aí..."

ID	NOME	SONHOS
E1	Ana	*"Ah eu penso muito em terminar os estudos, né? Acabar aqui, fazer o ensino médio, vou fazer a prova do ENCCEJA esse ano como você me falou." "Vou tentar, se der, passou, se não vou me esforçar o máximo pra mim passar aqui esse ano pra ir pro médio e depois do mês eu queria fazer uma faculdade de jornalismo ou publicidade que é o meu sonho assim meio que trabalhar com a mídia, essas coisas."*
E2	Duda	*"Meu, meus planos, meus sonhos é terminar meus estudos eu também tô grande fazer o IEJA depois que eu tirar minhas dificuldades e quero fazer faculdade, meu sonho é fazer faculdade de moda." "E e também eu quero viajar pelo mundo todo eu nunca o viajei pra fora daqui, então meu sonho é andar pra todo lugar. O primeiro lugar que eu quero conhecer é Paris, os maiores estilistas." "E também como dizer, eu quero ter meu cantinho, eu quero eh ser livre, coisa que eu não sou e mesmo que cê pode sair, mesmo que cê esteja trabalhando sabe quando você não se sente livre?" "E então assim eu meu sonho também é ser livre, tá bem comigo mesma, me amar e ajudar o próximo. Meu sonho é fazer ajudar as crianças a da da África. Meu sonho é fazer coisa comunitária pra ajudar."*
E3	Léo	*"Ah, tá, meu sonho é comprar minha casa." "É, já tem um terreno já. E quero casar, ter um filho mais pra frente,* (inaudível) *uma mulher trabalhadora que vai junto comigo."*
E4	Nina	*"Ah meu sonho é trabalhar em hospital. Terminar os estudos. Mas pra trabalhar em hospital, você tem que estudar bastante."*

E5	Toni	*"Deixa o futuro quieto, o que eu quero fazer, já ta feito, eu só não quero é estudar, eu não quero é estudar mais." "Eu evoluí, mas depois daqui eu não quero estudar mais não, não quero fazer faculdade. Não quero fazer nada não."*
E6	Dan	*"Meus planos é tipo, terminar, terminar aqui o CIEJA, de continuar ou e depois que terminar aqui, continuar em outra escola, se não só terminar o CIEJA e arrumar um um serviço bom assim, construir uma vida e arrumar uma esposa e ter uma casa e lá pra frente filhos e ter uma vida mais melhor do que agora."*
E7	Brenda	*"Voltar a estudar. Quero colocar a bebê na creche e voltar a trabalhar"*

ID	NOME	SAÚDE MENTAL
E1	Ana	*"Não, o único remédio que eu tomei foi pra bronquite. Desde criança é o único que eu tomo."*
		"A dislexia, a minha foi comprovada, mas não me passaram remédio porque eu tinha que ter mais tempo com a psicóloga que eu tava, só que como o convênio fica mudando as coisas não tive tempo de falar com ela pra ela me passar as coisas. Aí como mudou minha mãe já não não quis mais correr atrás porque já estava resolvida ela tinha que resolver de novo, ela falou "não vou mais atrás" e era só comentar o nome dela aí eu acabei nem nem acontecendo nada."
		"Insônia e ansiedade."
		"Eu tenho um pouco de compulsão alimentar, que eu tô tentando tratar em casa..." "hoje em dia eu aceito meu corpo, tipo, eu tô em processo de emagrecimento, tô fazendo uns cooper pra emagrecer, mas hoje em dia eu não tenho mais tipo nenhum problema com ele."
		"Olha, eu gosto de ficar, eu vou pra casa de uma tia onde ela é como uma mãe pra mim. Ela me ajuda muito, ela faz as coisas por mim, a gente faz comida, tipo bolo, doce, a gente pesca desde criança num riozinho que tem lá, escuto bastante música que me deixa mais calma, relaxa e vê filme mas o que me deixa mais em paz é estar fora da minha casa. A não ser quando eu estiver que não tenha ninguém porque aí não tem meu pai então tipo eu acabo ficando em paz."
E2	Duda	*"Eu mesma nunca tomei. Nunca tomei, eu nunca cheguei nesse ponto de precisar tomar, porque eu, então o que eu tomo mais mesmo é só que eu tenho rinite e sinusite. Então não é mais isso."*

		"A minha é mais ansiedade e insônia e também depressão, mas a minha depressão não é profunda, graças a Deus." "E traumas também. Insegurança, tem um monte de coisa minha."
		SOBRE COMPULSÃO*: "A minha é em relação a unha ou então comida muitas vezes eu tenho que atacar comida ou então pegar e me isolar do mundo ficar dia inteiro deitada na cama deprimida."*
		"Eh eu não tenho problema com meu corpo, mas eu tenho inseguranças e também tenho autoestima baixa."
		"A mim o meu refúgio é pegar ou assistir um filme, mas também quando eu tô quieta lá ninguém vai mexer comigo e também eu saio. Eu pego assim pra conhecer lugares porque como eu falei eu minha mãe me liberou um pouco mais velha pro meu conhecer os lugares. Aí eu comecei a pegar sair pros lugares pra eu ficar longe de casa e não pensar nos meus problemas. Então eu pego e saio pra andar, conhecer os lugares, conhecer coisas novas."
E3	Léo	*"Ansiedade sim."*
		SOBRE VÍCIO E COMPULSÃO*: "Não."*
		SOBRE IMAGEM CORPORAL*: "Tenho não. Graças a Deus, não."*
		"Eu faço caminhada, malho, aí ando também."
E4	Nina	SOBRE MEDICAÇÃO: *"Eu tomo desde pequena desde os cinco anos." "Que se eu não tomar, eu fico agitada." "Eu passo na psicóloga, sabe?" "Tomo banho, tomo dois à noite e um também de noite. Pra mim dormir."*
		SOBRE COMPULSÃO*: "Às vezes eu fumo um só, mas às vezes quando quando eu estou com a minha família só." (sobre fumar narguile) "Mas eu não fumo direto."*
		"Fico pensando, tipo eu não tenho pai, sabe? Eu só tenho mãe, porque minha tia morreu, minha vó e meu pai." "Aí fico triste, triste às vezes, porque eu só tenho mãe, né? Aí tem que dar valor a minha mãe enquanto tem, porque depois." "Ah fico triste, né? Mas eu penso que ele está lá no céu."
E5	Toni	SOBRE MEDICAÇÃO*: "Não."*
		SOBRE COMPULSÃO*: "A então eu tenho, porque eu to comendo toda hora."*
		SOBRE FUMAR*: "Não, não fumo."*

		SOBRE CUIDADO COM A SAÚDE MENTAL*: "Como é que é?"*
E6	Dan	*"Eu sinto muita dor nos braços e nas pernas desde pequeno, mas isso aí não é remédio assim que toma, se nós só tomar mesmo pra dor quando está doendo." "Sim, mas não medicação forte, era uma medicação, eu era muito tímido. O médico passou isso pra mim pra impedir mais a timidez" "E só mesmo, só e pra dormir às vezes, mas não tomei pra dormir, eu só tomei uns cinco remédios, mas faz anos isso aí." "Tudo isso, tomei cinco remédios desses, mas eu tomava pra ir pra escola quando cheguei, esse remédio ele dava muito sono em mim. Sempre dormia na escola por causa do remédio."*
		"Remédio controlado essas coisas eu nunca tomei, só mesmo remédio pra timidez ele passou pra mim porque era muito tímido e ele falou que esse remédio ia me ajudar a perder mais a timidez."
		"Fumar eu fumo mas não droga esse negócio não, narguile mesmo." "Sim e tomo cerveja. Essas duas coisas mesmo só." "Narguile é um vício, mas tipo a pessoa não fuma toda hora aí mas eu fumo narguilé mais só as vezes tipo um domingo, no outro, aí passa, ali outro domingo, outro sábado, mas não toda semana. Eu fico cinco, seis dia sem fumar, controlado pra não ficar viciado."
		"Eu costumo, eu costumo tipo, não perceber coisas assim, coisas positivas, eu tento fazer coisa no dia a dia pra mim ficar alegre, pra mim encher minha mente de coisas boas. Aí eu fico nisso, pra não ficar, meio assim, Às vezes me bate assim eh tipo me bate esse negócio, bate tristeza em mim. Porque minha mãe meu pai está longe de mim, meu pai tem dois anos que está na Bahia e eu estou aqui. Estou com saudade dele, do meu dois irmão que está lá. Aí eu fico tentando esquecer e pensar coisas boas pra mim não ficar triste."

ID	NOME	O QUE PRECISA MUDAR NA EJA
E1	Ana	*"Eu acredito que como ter um professor que trabalha em dois, eu acho que ter dois professores é importante porque. Sim. Quando a gente muda pra sala que tem um só eles ficam com dificuldade de ver extraclasse." "Eu acho que ter dois é importante pra revisar as atividades que a gente tem que entregar porque ele tem que já tá ali, o tempo é curto de aula, então tipo, aí eles demoram pra pegar o caderno porque tem que dar aula. Aí quando dá o caderno já bateu a hora de ir embora."*

		"É porque eu acho muito aberto. Tipo dá um conforto de ser muito aberto ao ar livre, mas ao mesmo tempo é é dá um medo por que, que nem, acontece muito assalto, muita coisa, então a gente fica mais ou menos assim."
E2	Duda	*"Pra mim o que eu acho que deveria mudar é ter psicólogo aqui dentro"*
E3	Léo	SOBRE TER DOIS PROFESSORES EM SALA DE AULA*: " Isso mesmo. "*
E4	Nina	*"A única parte que eu não gosto, é o lanche da tarde." "É, tipo às vezes eu como, mas..." "Bolacha eu como em casa."*
E5	Toni	SOBRE O LANCHE DA TARDE*: "Só tem bolacha." "Bolacha e leite. É que antigamente davam pipoca..." "Cada bolacha, compra trakinas, bolacha com recheio."*
E6	Dan	*SOBRE ALGUMA MUDANÇA QUE TENHA QUE TER NA EJA: "Não acho que nada, porque pra tudo que é pra mim tá bom, o reforço, tudo, aula de informática, é, biblioteca pra mim nada porque está tudo certo, tudo que tem aqui."*

ID	NOME	CONTRIBUIÇÕES DA EJA
E1	Ana	*"Os professores são muito atenciosos, a gente vem falar com você, cê ajuda a gente, incentiva, resolve as coisas e também os professores ajudam bastante. Só tem um professor assim que eu acho pra mim, que eu a forma dele de ensinar não é muito legal, mas o restante pra mim é muito bom."*
		"Quando eu tive que vim pra cá, pensei, ah, estudar com pessoas mais velhas, eu acho que vai ser difícil, mas deixa. Mas depois do tempo, eu peguei amor

		porque as pessoas mais velhas já são mais atenciosas, a gente conversa." "A gente que troca umas experiências de vida vamos assim dizer."
		"Eu acredito que como ter um professor que trabalha em dois, eu acho que ter dois professores é importante porque. Sim. Quando a gente muda pra sala que tem um só eles ficam com dificuldade de ver extraclasse." "O tempo é curto, mas a gente entende também que aqui é diferente. Então, a gente entendendo, também fala pras pessoas que trabalham, entre outras coisas."
		"E também o ponto bom é que se a gente não conseguir vir no horário a gente consegue... A gente consegue vir nos outros horários."
E2	Duda	*"Eu acho que eh aqui pra falar a verdade aqui é incrível porque se vocês estão aí pro que a gente precisar, cês ajudam, apoia a gente. Então assim, sim, o nosso sonho pode ser realizado sim... Porque a gente terminando aqui, tirando nossas dificuldades, a gente pode fazer nossas, eh se formar e fazer nossa faculdade."*
		"O que eu mais acho mais legal que é tipo, é que eles são mais jovem do que nós e tá melhor do que a gente, ele também e aí. Se arruma, são tudo assim, conversa, interage e tudo e dão conselhos pra gente também, eles apoiam muito a gente. Falar assim, é, não desista dos seus sonhos."
		"É curto (se referindo ao tempo), é, mas também ajuda pra quem trabalha, querendo ou não. Então, um bom que também teve uma pessoa não desistir dos estudos e também ter como trabalhar."
		"Eles têm mais paciência (se referindo aos professores)." "Meio que te apoiam também e eles ficam ali no seu pé, sabe? Pra você aprender, eles te ensinam. É essas coisas assim."
		"O que me ajuda mesmo é o bilhete único da escola, porque sem isso eu não consegui andar pra nenhum canto..."
E3	Léo	*"É através daqui é ajuda muito né? As pessoas que chegam num sabe nada. Aqui desenvolve muito." "Eles dá motivação pra gente* (as pessoas mais velhas)*." "Esse carinho. Acolhedor…"*
		"Aqui não estuda quem não quer, quem quer…" "Muito melhor aqui" "De ensinar, tipo assim, as letra… Vai ler num quadro, aí você vai ler."

E4	Nina	*"Ah, Eles ensinam a ler e a escrever, isso é bom e você aprende melhor. Que lá no futuro você não precisa estudar de novo."*
		"Porque aqui é melhor, nas outras escolas, eles não ensinavam nada pra mim." "Eles, eles não me ensinava, eles não iam lá na mesa me ajudar." "Eles não faziam isso e agora aqui eles ensinam."
		"Tipo alguma coisa está errada aí chama a pessoa ela fala, não, apaga e faz de novo."
E5	Toni	*"Eu disse que ia aprender normal. Quando eu vim pra cá, eu falei pra minha mãe, mãe eu não aprendo na escola com quase cinco horas de aula, vou aprender em duas horas, quase, claro que não. Quando eu cheguei aqui eu falei, eu pensei comigo, se eu estudar eu vou aprender. Mas ai é mais fácil aprender aqui do que na outra escola." "Porque aqui hoje eu entendi mais."*
E6	Dan	*"O jeito de ensinar daqui pra mim é bom, porque os professores são muito pacientes com o pessoal, eles dão uma atenção pro pessoal pra orientar, pra num fazer arte, pra ele escrever certo na linha, tudo, tudo certo, os professores são bom." "Eu acho que é a paciência, porque tem professores que não tem muito paciência. "*
		"Sim, aprendi bastante aqui no CIEJA e ainda continuo aprendendo. Eu graças a Deus eu aprendi bastante coisa, muitas coisas que eu não sabia, aprendi aqui, tipo, não sabia ler, não sabia escrever direito, aprendi muitas coisas assim. A caligrafia na letra que eu melhorei."
		"Eu gosto tipo, contas, somar, essas coisas também aprendi algumas coisas. Aprendi algumas coisas que pode mudar minha vida agora, na no futuro mudar mais ainda. Se eu continuar no CIEJA, como eu to."

Anexo IV – Ficha Cadastral e Diagnóstico Ciclo I e Ciclo II

FICHA CADASTRAL

MÓDULO_____ÁREA_____PERÍODO____RGA_____DATA____/____/_____

NOME: _____

COMO GOSTA DE SER CHAMADA (O)? _____

IDADE: _____ RELIGIÃO:_____

TELEFONE PARA RECADO: _____

BAIRRO ONDE MORA:_____

NASCEU NA CIDADE: _____ ESTADO: _____

TEM COMPANHEIRA(O): _____ FILHOS:_____ QUANTOS:_____

ESTUDOU EM:_____ ESTADO: _____ SÉRIE:_____

O QUE TE AFASTOU DA ESCOLA: _____

PAROU NO ANO/IDADE: _____ POR QUE: _____

VOLTOU A ESTUDAR POR QUE: _____

O QUE ESPERA DO CIEJA CAMPO LIMPO: _____

PROFISSÃO:_____ SOBREVIVE DE: _____

TRABALHA NO BAIRRO: _____HORÁRIO:_____

NAS FOLGAS VAI/FAZ: _____

GOSTA DE ESTUDAR SOBRE: _____

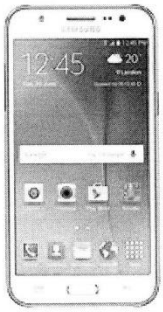
MEU SONHO É: _____

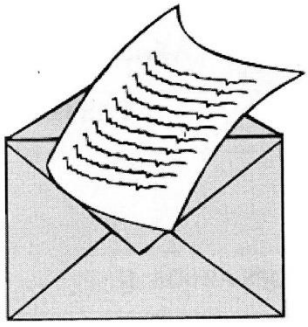
NÃO POSSO REALIZAR MEU SONHO AGORA POR QUE: _____

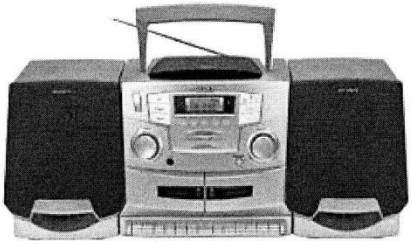
Nome: _____

1. ESCREVA O NOME DAS FIGURAS:









ESCREVA QUEM É VOCÊ:

(sugestão: Qual importância da comunicação em sua vida?)

2. DESENHE VOCÊ:

MATEMÁTICA

1) CALCULE AS OPERAÇÕES:

Resolva

5 9 + 9	2 3 + 9	3 7 + 3	2 8 + 2
3 4 + 9	3 2 + 4	6 7 + 4	2 8 + 3
5 9 + 3	2 2 + 9	5 9 + 2	9 4 + 5

2) LEIA E ESCREVA OS NÚMEROS:

TREZE	
CINQUENTA E DOIS	
OITENTA	

3) AGORA ESCREVA POR EXTENSO:

12	
37	
98	

4) RESOLVA A SITUAÇÃO PROBLEMA:

ARROZ	R$ 25,00
FEIJÃO	R$ 6,99
ÓLEO	R$ 8,00
AÇUCAR	R$ 4,80
LEITE	R$ 4,19
PAPEL HIGIÊNICO	R$ 17,00
CAFÉ	R$ 15,00
SABÃO EM PÓ	R$ 19,90

5) DONA MARIA FOI AO SUPERMERCADO E COMPROU 2 PACOTES DE ARROZ, 1 DE FEIJÃO E 1 ÓLEO. QUANTO REAIS DONA MARIA GASTOU NO TOTAL DA COMPRA?

6) QUAL O ITEM MAIS CARO?

_____

_____

7) QUAL O ITEM MAIS BARATO?

_____

_____

DIAGNÓSTICO INICIAL – CICLO II

· **Leitura texto:**

Bairro com mais casos de dengue em São Paulo tem acúmulo de entulho

Bairro com maior incidência de dengue em São Paulo, o Lajeado (zona leste) tem acúmulo de entulho e lixo em ruas e em córrego.

Carros abandonados, pneus velhos, móveis jogados e todo tipo de lixo são descartados de forma irregular no curso da água, tornando o local cenário ideal para a proliferação do mosquito *Aedes aegypti*.

Segundo o relatório da Secretaria Municipal da Saúde já são 51 casos de dengue confirmados desde o começo do ano na área. (...)

Com esse índice, é o bairro com maior incidência da doença na capital, seguida pela Barra Funda (zona oeste) e pelo Parque do Carmo (zona leste).

Nas três primeiras semanas deste ano, a cidade teve quase 30 novos pacientes com diagnóstico de dengue por dia. (...)

Fonte: Folha de São Paulo, Caderno Cotidiano, 12 de fevereiro de 2016.

Questões:

1. De acordo com o texto, quais são os tipos de lixo que são descartados de forma irregular?

_____

_____

2. Por que o bairro de Lajeado tem maior número de casos de dengue?

_____

_____

3. Por que em todo começo de ano aumentam os casos de dengue?

_____

_____

_____

_____

4. Quais são as responsabilidades do governo, da população e a sua no combate à epidemia de dengue?

_____

_____

_____

_____

OBSERVE A IMAGEM E RESPONDA AS QUESTÕES



Jean - Folha de S. Paulo
07/11/2008
http://midiadeluta.blogspot.com.br/2008/11/charge-conto-de-fadas.html

1. Por que para as crianças da imagem o direito à moradia é um conto de fadas?

2. Escreva um texto sobre o direito à moradia.

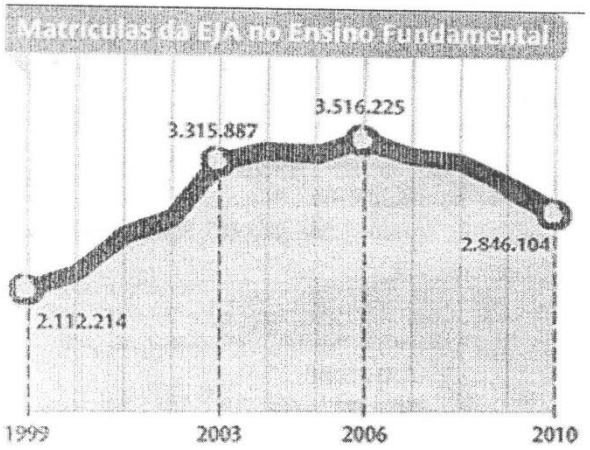
DIAGNÓSTICO MATEMÁTICA

1) O filho de João, guarda moedinhas em um pequeno cofre. Resolveu abrir o cofre e tinha:

- 4 moedas de R$ 1,00
- 9 moedas de R$ 0,50
- 5 moedas de R$ 0,25
- 10 moedas de R$ 0,10

Quanto o filho de João tinha em seu cofre?

2) Voltar a estudar requer coragem e determinação. A EJA – Educação de Jovens e Adultos, é uma opção para aqueles que não puderam concluir os estudos e entendem que voltar a estudar é necessário para seu crescimento pessoal. O gráfico a seguir, informa a quantidade de matrículas na EJA no ensino Fundamental na última década.



a) Em que ano houve o maior número de matrículas na EJA?_____

b) Em que ano houve o menor número de matrículas na EJA?_____

c) Escreva por extenso (como se lê) o número de matrículas referentes ao ano de 2010.

_____

_____

_____

3) Uma maneira de se ter a saúde financeira em seus lares é o controle do orçamento familiar. Observe a tabela de um orçamento doméstico de João:

Despesas	**Valores em reais (R$)**
Aluguel	540,00
Luz	95,00
Água	82,00
TOTAL DE DESPESAS	

a) Calcule o total de despesas do orçamento? _____

b) Se o rendimento de Joâo é de R$ 1.100,00, sobra ou falta dinheiro para as despesas? Quanto?_____

c) Se João gasta R$540,00 por mês com o aluguel, quanto gasta por ano com esta despesa?_____

3) Para diminuir seus custos, João pediu ao proprietário do imóvel um desconto no aluguel de 10%, ou seja, um desconto de R$ 54,00. Porém, o proprietário negou a proposta, mas aceitou dar um desconto de 5%. Qual seria o novo valor do aluguel?