

**TRAJETÓRIAS ESCOLARES DE JOVENS EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO:  
INVISIBILIDADE, EVASÃO E PERSISTÊNCIA**

***TRAYECTORIAS ESCOLARES DE JÓVENES EN SITUACIÓN DE  
ANALFABETISMO: INVISIBILIDAD, ABANDONO Y PERSISTENCIA***

***SCHOOL TRAJECTORIES OF YOUNG PEOPLE IN ILLITERACY SITUATIONS:  
INVISIBILITY, DROPOUTS AND PERSISTENCE***



Paola Fonseca RUSSANO<sup>1</sup>  
e-mail: paola.russano@unesp.br



Cláudia PRIOSTE<sup>2</sup>  
e-mail: claudia.prioste@unesp.br

**Como referenciar este artigo:**

RUSSANO, P. F.; PRIOSTE, C. Trajetórias escolares de jovens em situação de analfabetismo: Invisibilidade, evasão e persistência. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 35, n. 00, e024005, 2024. e-ISSN: 2236-0441. DOI: <https://doi.org/10.32930/nuances.v35i00.10393>



| **Submetido em:** 14/04/2024  
| **Revisões requeridas em:** 29/05/2024  
| **Aprovado em:** 24/06/2024  
| **Publicado em:** 22/07/2024

**Editores:** Profa. Dra. Rosiane de Fátima Ponce  
Prof. Dr. Paulo César de Almeida Raboni  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

<sup>1</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Mestrado pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.

<sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Professora Associada no Departamento de Psicologia. Doutorado em Educação (USP).

**RESUMO:** A alfabetização em todas as etapas da vida é um direito humano que promove melhorias nas condições de vida. Esta pesquisa procurou compreender as dificuldades enfrentadas por jovens em situação de analfabetismo em seus processos de escolarização. Trata-se de uma pesquisa qualitativa e documental realizada por meio de análise dos históricos escolares e entrevistas com jovens e professores de uma escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados indicam percursos fragmentados, marcados por reprovações, evasões e persistências. A EJA representa uma esperança de alfabetização, trabalho e inclusão social. Porém, a permanência é desafiadora devido às dificuldades de aprendizagem; vulnerabilidades sociais decorrentes de contextos violentos; saúde mental; abuso de drogas; gravidez precoce e sobrecarga na jornada de trabalho. Concluiu-se que é fundamental oferecer suportes psicossociais e espaços formais de alfabetização em todas as etapas escolares, com estratégias que favoreçam o acesso ao mercado de trabalho, a autonomia e cidadania.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos. Analfabetismo. Juventude. Educação Escolar. Fracasso Escolar.

**RESUMEN:** La alfabetización en todas las etapas de la vida es un derecho humano que promueve la mejora de las condiciones de vida. Esta investigación buscó comprender las dificultades escolares de jóvenes en situación de analfabetismo. Esta es una investigación cualitativa y documental realizada a través del análisis de expedientes escolares y entrevistas a jóvenes y docentes de una escuela de Educación de Adultos (EA). Los resultados indican escolarización fragmentada, marcada por fracasos, evasiones y perseverancia. La EA representa Esperanza de alfabetización, trabajo e inclusión social. Sin embargo, mantener el compromiso de los estudiantes resulta arduo debido a las dificultades de aprendizaje; vulnerabilidades en contextos violentos; la salud mental; abuso de drogas; embarazos precoces y sobrecarga de trabajo. Por consiguiente, es imperativo un sólido apoyo psicosocial con intervenciones de alfabetización eficaces en todas las etapas educativas para que se promuevan el acceso al empleo, la autonomía y la ciudadanía.

**PALABRAS CLAVE:** Educación de Jóvenes y Adultos. Analfabetismo. Juventud. Educación Escolar. Fracaso escolar.

**ABSTRACT:** Literacy at all stages of life is a human right that promotes improving living conditions. This research aimed to understand the difficulties faced by illiterate young people in schooling. This qualitative and documentary research was carried out through analysis of school records and interviews with young students and their teachers in a Youth and Adult Education (EJA) school. The results indicate fragmented paths marked by failures in schooling, evasions, and some persistence. EJA represents hope for literacy achievement, work, and social inclusion. However, staying there is challenging due to learning difficulties; social vulnerabilities intensified by violent contexts; mental health disorders; drug abuse; early pregnancy, and overload in the working day. It was concluded that it is essential to offer psychosocial support and formal literacy spaces at all school stages, with strategies that contribute to access to the job market, autonomy, and citizenship.

**KEYWORDS:** Youth and Adult Education. Illiteracy. Youth. School education. School Failure.

## Introdução

O fenômeno do analfabetismo entre os jovens brasileiros perpassa dimensões complexas e multifatoriais que envolvem, sobretudo, os contextos históricos e políticos de desigualdades de acesso a uma educação de qualidade. Apesar da ampliação do acesso à Educação Básica no país, que tem repercutido favoravelmente para a redução do percentual de pessoas analfabetas, o Brasil ainda está distante da meta proposta pelo Plano Nacional de Educação (PNE) de erradicar o analfabetismo no ano de 2024 (Brasil, 2014). De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos ou mais, em 2019, era de 6,1% e, em 2022, caiu para 5,6 %. Ainda assim, esse percentual equivale a aproximadamente 9,6 milhões de brasileiros (IBGE, 2023a), um número bruto elevado, que a título comparativo, seria próximo da população de Portugal do ano de 2022. Ou seja, temos praticamente um país de pessoas que não foram alfabetizadas.

Além disso, o Brasil possui um contingente de jovens que fazem um uso muito restrito da leitura e da escrita e que embora saibam ler e escrever um bilhete simples, não conseguem ler e interpretar corretamente uma notícia, conforme indicou os dados da última avaliação do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes, mais conhecido pela sigla em língua inglesa, PISA. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), na avaliação de 2022, mais da metade dos brasileiros com idade de 15 anos não apresentava o nível básico em leitura (Brasil, 2023).

No que concerne à definição de analfabetismo, o censo populacional brasileiro utiliza uma concepção simplificada, isto é, consideram-se analfabetas as pessoas que “declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no idioma que conhece” e aquelas que aprenderam a ler e escrever, mas esqueceram (IBGE, 2010). Essa referência também foi adotada pela escola pesquisada para organizar os grupos de alfabetização e selecionar os jovens que iriam se beneficiar dessas turmas.

No decorrer dessa pesquisa, notamos claramente que o analfabetismo no Brasil ainda é um tema tabu, sobretudo entre os mais jovens, e isso reflete nas políticas públicas que ignoram as pessoas analfabetas em todas as etapas do ensino, omitindo nos currículos essa necessidade. Algumas pesquisas identificam que a condição de analfabetismo tende a ser interpretada como uma responsabilidade do indivíduo e associada a atributos pejorativos como preguiça, ignorância ou falta de empenho para aprender (Galvão; Di Pierro, 2013). As pessoas nessa condição, muitas vezes, sentem-se discriminadas, envergonhadas e culpabilizadas. Essa estigmatização e preconceito contra as pessoas em situação de analfabetismo se cristalizou no

termo “analfabeto” que na perspectiva de Souza (2022), deveria ser substituído por analfabetizado. A mudança terminológica, segundo a autora, seria necessária como uma espécie de reparação histórica quanto à responsabilidade do Estado na manutenção das desigualdades de alfabetização.

Concordamos com Souza (2022) quanto a evitar utilizar o termo analfabeto, carregado de preconceito. Porém, nesse trabalho, ao invés de utilizarmos o termo analfabetizados, optamos por utilizar a expressão “em situação de analfabetismo” por entendermos que o problema deve ser tratado como uma condição transitória que pode ser superada, pela maioria dos sujeitos, caso tenham apoio adequado ao longo de seus percursos escolares.

Paulo Freire, nas décadas de 1960 e 1970, em sua reconhecida luta contra o analfabetismo e os preconceitos que lhes eram associados, buscou colocar o sujeito sócio-político no centro da atividade pedagógica. As noções de empoderamento e de autonomia, na perspectiva freiriana, deveriam ser desenvolvidas de maneira simultânea à aquisição das competências alfabéticas. Para Freire (2020), o aprendizado da leitura e da escrita consistia em uma chave para a comunicação escrita e também uma abertura para a aquisição sistemática da cultura, para o empoderamento socioeconômico e construção de uma sociedade democrática.

Entendemos que a alfabetização de adultos deve ser abordada como um investimento social, pois tem impacto na saúde das pessoas, nas condições de trabalho, na organização político-econômica, na produtividade e no desenvolvimento de uma nação (Gadotti, 2009). Além disso, trata-se de uma questão de segurança humana, conforme destaca Sen (2003), pois a condição de analfabetismo gera incertezas e é uma forma de insegurança social, política e financeira, já que o indivíduo fica limitado na defesa de seus direitos e em sua participação social.

A despeito da herança positiva deixada por Freire entre os educadores brasileiros no que tange à esperança de eliminar o analfabetismo, em especial, entre aqueles que atuam na alfabetização de jovens e adultos, e que lutam cotidianamente contra uma série de adversidades, o analfabetismo persiste. Essa persistência se manifesta de maneira desigual em relação à faixa etária, gênero, raça, classe social e região do país. A faixa etária de maior concentração de pessoas analfabetas é a que compreende os indivíduos com sessenta anos ou mais, ou seja, pessoas que provavelmente tiveram menos oportunidades de acesso às escolas.

Entre os jovens na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos, o percentual é de 0,75%, o que significa aproximadamente cento e setenta e dois mil jovens. Em 2022, o Brasil possuía aproximadamente 22,8 milhões de jovens nessa faixa etária. Se considerarmos a proporção de

jovens em situação de analfabetismo em relação ao número de estudantes desta faixa etária, aproximadamente 6,9 milhões, chegamos a uma estimativa de 2,45% que não estão alfabetizados (IBGE, 2023a). Isto é, jovens que passaram pela escola, mas foram invisibilizados no direito básico de aprender a ler e a escrever. Esses jovens são atingidos em um direito social e humano fundamental, que é o direito à educação, conforme explicita Gadotti (2009). Para ele, o “analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural” (Gadotti, 2009, p. 14). Deste modo, quando os jovens buscam a Educação de Jovens e Adultos sem estarem alfabetizados, é extremamente importante que encontrem um espaço que acolha essa demanda.

Os jovens não concluintes do Ensino Fundamental possuem o direito de se matricular em escolas de Educação de Jovens e Adultos para concluírem a etapa de ensino da qual evadiram, conforme especificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Com as políticas de progressão continuada, um número cada vez maior de jovens evadidos da educação básica nas etapas finais tem procurado matricular-se na EJA sem estarem devidamente alfabetizados. A exemplo da cidade de São Paulo onde a pesquisa foi realizada, a organização curricular dessa modalidade encontra-se estruturada em quatro etapas: Alfabetização e Básica, correspondendo aos anos iniciais do Ensino Fundamental regular e as etapas Complementar e Final, correspondendo aos anos finais do Ensino Fundamental regular (São Paulo, 2023).

Essa organização prevê que as pessoas concluintes do Ensino Fundamental I sejam matriculadas nas etapas complementar ou final, isto é, em agrupamentos cujo conteúdo programático seja equivalente ao do Ensino Fundamental II, estando excluídas, portanto, das atividades de alfabetização. Se um jovem evadiu da escola no oitavo ano, segundo a legislação, ele teria que permanecer na EJA apenas por um ano. Essa organização faz com que os jovens em situação de analfabetismo tenham suas necessidades específicas invisibilizadas, o que pode ser desmotivador para a permanência estudantil. Além disso, se um jovem concluiu o Ensino Fundamental ou o Ensino Médio sem estar alfabetizado, ele não poderá se matricular na EJA e nem em nenhuma escola que possa ofertar a turma de alfabetização que ele necessita. Nesse sentido, o jovem estará sendo privado de um direito fundamental que deve ser assegurado àqueles que já foram privados na etapa regular de ensino, conforme revela Gadotti (2009).

Nota-se uma omissão no sistema de ensino brasileiro devido à ausência de espaço formal para a alfabetização daqueles que avançam na seriação e não são alfabetizados. Isso ocorre desde a educação básica, em que as turmas de reforço escolar para aqueles que estão com

dificuldades ou são inexistentes em muitas escolas, ou, quando existem, não são específicas para a alfabetização (Prioste, 2020).

O analfabetismo, o atraso escolar e as dificuldades na leitura podem contribuir para o aumento do número de jovens que não estudam nem trabalham, os chamados “nem-nem”. No ano de 2022, a proporção de jovens nesta condição aumentou. Na faixa etária de 14 a 29 anos, 20% dos jovens brasileiros não estudavam e nem trabalhavam. No recorte racial, esse número sobe para 22% (IBGE, 2023b).

A condição dos jovens nem-nem é marcada pela simultaneidade de estarem fora do sistema de ensino e também fora do mercado de trabalho. Freire e Saboia (2021) separam os jovens que não estudam e nem trabalham em dois grupos, ou seja, inativos e desocupados. Segundo esse estudo, a diferença entre esses grupos é que, no caso dos desocupados a busca por trabalho é uma constante, enquanto que, entre os inativos, isso não acontece, ou seja, eles não estariam procurando trabalho. O desalento dos jovens em relação ao futuro do trabalho também pode ser um fator a ser levado em consideração.

A baixa escolaridade resultado da evasão antes do término do Ensino Fundamental é um fator que incide diretamente sobre a condição dos jovens para o acesso ao mercado de trabalho. A situação de fracasso escolar vivenciada por esses jovens faz com que sejam marcados pela diferença e pela falta, além de construírem uma imagem desvalorizada de si (Charlot, 2000).

O problema do vínculo frágil dos jovens com a escola não é atual. De acordo com Andrade (2008) se antigamente os jovens evadiam ao serem reprovados, com as reformas educacionais que reduziram os índices de reprovação escolar, eles passaram a manter uma relação ambivalente com a escola, marcada por rupturas e retornos, isto é, não ficam totalmente fora, nem dentro. Na perspectiva de Prioste (2016), entre os diversos fatores que afetam a permanência escolar dos jovens, há dois aspectos pouco explorados pelas pesquisas. O primeiro deles se refere à exploração mercadológica realizada pela indústria de entretenimento digital, induzindo preferências e hábitos juvenis que podem limitar a capacidade de atenção e dedicação aos estudos. Um segundo aspecto, que pode estar conectado ao primeiro, se refere aos problemas de aprendizagem negligenciados pelos educadores durante os percursos escolares.

Tais dificuldades, que se apresentam sobretudo no início do processo de alfabetização, podem afetar o interesse dos jovens pela escola, principalmente quando eles avançam de série sem ter aprendido o básico. Nota-se uma circularidade negativa, os jovens com dificuldades na escola tendem a utilizar os recursos digitais com maior ênfase para se distrair, e as distrações televisuais e digitais aumentam as distorções escolares.



No período pandêmico e pós-pandêmico esse problema foi agravado, em especial para os jovens das escolas públicas. De acordo com Koerich e Pimenta (2023) as dificuldades encontradas por jovens de escola pública diante da necessidade de estudar de forma remota estiveram no cerne do abandono escolar. Segundo as autoras, a dificuldade de participar das atividades síncronas desencadeou uma sensível redução do tempo destinado à formação escolar. Nesse sentido, a rotina escolar de jovens se alterou profundamente de forma que se instalou diferentes cenários que refletem situações discrepantes. Segundo Koerich e Pimenta (2023), enquanto estudantes da escola privada tiveram suas rotinas regidas pelas tarefas organizadas pela escola, os da rede pública ficaram fragilizados pela falta de acesso e condições de estudo vivenciando um expressivo cotidiano de tédio. No contexto da pandemia, a condição dos jovens com vínculo frágil com a escola pode ter piorado.

Importante destacar que, neste estudo a definição de jovem não se limita à dimensão etária, porém a idade é um fator relevante para pesquisas e para as políticas públicas. De acordo com a Organização das Nações Unidas, na Assembleia Geral de 1985, por jovem entende-se a pessoa com idade entre quinze e vinte e quatro anos (Organização das Nações Unidas, 2013). O Estatuto Nacional da Juventude adota a faixa entre quinze e vinte e nove anos de idade e, para efeitos de políticas públicas, considera a distinção entre três subcategorias, na primeira faixa etária compreende jovens-adolescentes entre quinze e dezessete; a segunda, entre dezoito e vinte e quatro e a terceira, definida como jovens-adultos, com idade entre quinze e vinte e nove anos (Brasil, 2013). Para Abramo (2005) a categorização de juventude deve estar articulada à dimensão do cotidiano, pois 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.

Partindo do pressuposto de que os jovens se constituem nos diferentes contextos sociais e que a escola tem um papel relevante em suas trajetórias de vida, esta pesquisa procurou analisar os percursos escolares de jovens estudantes da EJA que estavam em situação de analfabetismo. A escolha deste público esteve relacionada à sua invisibilidade em pesquisas e projetos educativos. Algumas questões nos direcionaram: como foram os percursos escolares desses jovens até chegarem à EJA? Quais os fatores contribuíam para permanecerem ou evadirem da EJA?

## **Aspectos metodológicos**

Neste trabalho, apresentamos o recorte de uma pesquisa mais ampla a propósito da juventude e cibercultura. O enfoque aqui destacado refere-se ao contexto dos jovens em situação de analfabetismo e que estavam matriculados em uma escola de Educação de Jovens e Adultos na periferia da cidade de São Paulo. Trata-se de uma pesquisa conduzida ao longo de um Mestrado em Educação Escolar, com uma abordagem metodológica qualitativa, de caráter descritivo e exploratório e que procurou compreender as dificuldades enfrentadas pelos jovens ao longo de seus processos de escolarização em instituições públicas. Segundo Gil, esse tipo de pesquisa 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).

A coleta de dados ocorreu em duas etapas. A primeira envolveu o mapeamento dos jovens, na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos, matriculados em uma escola de Educação de Jovens e Adultos e acomodados nas turmas de alfabetização. A partir deste mapeamento, foram selecionados os históricos escolares para análise dos percursos educacionais. A segunda etapa acompanhou a busca ativa dos evadidos e incluiu entrevistas com os jovens que continuaram frequentando as aulas. De acordo com as informações dos professores, os grupos de alfabetização foram criados nessa escola para atender às necessidades de um número crescente de estudantes que chegaram ao Ensino Fundamental II sem saber ler e escrever um bilhete simples e que, portanto, teriam dificuldades de seguirem o currículo previsto no EJA sem que tivessem apoio na alfabetização.

A amostragem desta pesquisa foi realizada por conveniência, ou seja, foi considerado o número de matrículas de jovens na faixa etária de nosso interesse. Deste modo, os critérios de inclusão foram: idade entre dezoito e vinte e quatro anos e o fato de frequentarem as turmas cujo enfoque era a alfabetização. Todos os jovens haviam passado por uma avaliação diagnóstica presencial realizada pelos professores da escola com a finalidade de inseri-los em agrupamentos. O principal critério de exclusão foi não ter diagnóstico de algum tipo de deficiência intelectual, pois nesse caso, seria necessária uma análise mais complexa dos percursos escolares e sairia do escopo da pesquisa.

No ano de 2021, nos grupos de alfabetização, na faixa etária entre dezoito e vinte e quatro anos, havia 25 pessoas matriculadas. Dessas, quatorze se identificaram como homens e onze como mulheres, nos cadastros escolares. Os vinte e cinco históricos escolares foram



analisados com o objetivo de identificar os vínculos e rupturas durante a escolarização elementar.

Para aprofundar e complementar a análise documental e entender alguns elementos das trajetórias desses jovens, a segunda parte da pesquisa acompanhou as buscas ativas realizadas pela equipe escolar e incluiu entrevistas com seis jovens e três professoras. As entrevistas tiveram o intuito de analisar a percepção dos jovens quanto às barreiras para a alfabetização e o papel das mídias digitais em suas vidas.

Neste trabalho, foi realizado um recorte de análise que priorizou os percursos escolares evidenciados nos históricos e as questões relativas às rupturas e à evasão escolar. Os jovens foram esclarecidos sobre os objetivos da pesquisa, a confidencialidade, os riscos e o sigilo de seus dados, tendo concordado e assinado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, na Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara.

## Resultados e discussões

O primeiro aspecto analisado foi relativo ao perfil dos jovens estudantes do EJA, na faixa etária de dezoito a vinte e quatro anos, e que foram identificados em condição de analfabetismo. Na amostra estudada, no que tange à identificação de gênero, a maioria identificou-se como homem, corroborando a prevalência do analfabetismo em pessoas do gênero masculino identificada pela pesquisa do IBGE (2022). As pesquisas sobre o fracasso escolar também identificam a tendência de maiores dificuldades no processo de escolarização dos meninos (Prioste, 2020), provavelmente em decorrência dos modelos de socialização patriarcal que valorizam atividades relacionadas à força e disputa entre as crianças do gênero masculino.

Em relação à dimensão racial, dos vinte e cinco estudantes matriculados, nove se declararam brancos, oito pardos e quatro pretos. Quatro estudantes não apresentavam essa informação no histórico. Somados pretos e pardos, esse grupo é maioria entre os que optaram pela autodeclaração, totalizando doze estudantes. Esses dados evidenciam que as questões racial e de gênero mencionadas anteriormente marcam o cenário de situações de fracasso escolar no grupo de estudantes mais vulneráveis. A maioria são jovens do sexo masculino, pretos ou pardos.

Nas pesquisas do IBGE, identificou-se que a condição de analfabetismo afetava 3,4% das pessoas com quinze anos ou mais que se identificaram como brancas, e 7,4% das pessoas da mesma faixa etária autodeclaradas pretas ou pardas (IBGE, 2023b). A persistência de um alto índice de analfabetismo entre a população parda e preta chama a atenção para a perpetuação de um viés racista no processo de escolarização de crianças e jovens. Segundo Rosemberg (1987), essa desigualdade limita o acesso aos bens sociais, operando de forma insidiosa tanto em termos estruturais quanto simbólicos na sociedade brasileira.

### **Tempo de estudo e persistência**

Nesta amostra de jovens, a idade média de entrada na EJA foi aos dezessete anos. Um dos resultados mais relevantes da análise é a de que os jovens, de algum modo, estiveram nas escolas por oito anos ou mais, sem terem sido alfabetizados e, mesmo assim, não desistiram. Os jovens persistiram no vínculo com a escola, ainda que não estivessem aprendendo o básico esperado para cada etapa. Ao longo do processo de escolarização, o histórico escolar evidencia mudanças de escolas, interrupções e repetências, ou seja, o percurso não se apresentou linear. Esses achados corroboram a análise de Andrade (2008) a respeito da juvenilização da EJA, decorrente de um número cada vez maior de pessoas na faixa etária de quinze anos que abandonaram a escola regular após um percurso tortuoso no Ensino Fundamental, marcado por absenteísmo e abandono.

De acordo com a análise dos históricos, o tempo médio de trajetória escolar no Ensino Fundamental foi de nove anos de escolarização. Consideramos todos os anos em que o aluno esteve no curso do Ensino Fundamental I e do Ensino Fundamental II, segundo histórico de registros. A média do Fundamental II é analisada apenas com os alunos que seguiram para esta etapa, ficando diferente da massa populacional considerada no Fundamental I. Nove estudantes apresentam períodos escolares mais estendidos chegando a cursar de dez a doze anos considerando as etapas do Ensino Fundamental I e II.

A maior parte dos jovens iniciou a escolarização na educação infantil (75%) e todos concluíram o Ensino Fundamental I. Em geral, a idade em que iniciaram o processo de escolarização foi por volta dos cinco anos. Seis estudantes iniciaram o percurso escolar no Ensino Fundamental I. Nota-se que a maioria dos jovens passou pela etapa que antecede o ciclo de alfabetização.

O percentual de jovens que chegou a frequentar o Ensino Fundamental II é relativamente alto, 79%, se considerarmos que nesta fase, o currículo escolar exige habilidades de escrita e leitura já consolidadas. Isso nos leva a questionar como esses jovens chegaram a essa etapa sem estarem alfabetizados. Como se sentiam nas escolas? Que tipo de apoio recebiam para a superação da condição de analfabetismo ao longo do Ensino Fundamental?

### Reprovações e rupturas

Apesar de persistirem no processo de escolarização, o vínculo desses jovens com as instituições escolares manteve-se frágil, marcado por rupturas, seja em decorrência de mudanças de escolas, seja devido a reprovações e anos escolares sem frequência. Sobre mudança de escolas no curso do Ensino Fundamental, dois relatos destacaram a busca por um local de estudo em que se sentissem mais acolhidos ou mesmo respeitados. O primeiro relato é de uma das jovens:

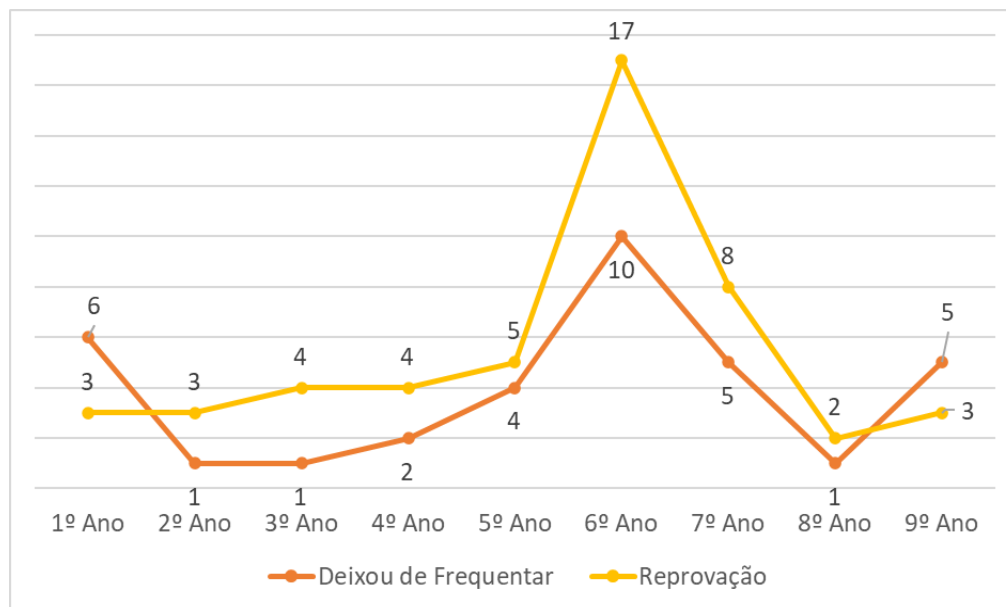
por causa que sofria muito bullying, os professores não estavam nem aí e me diminuía. Aí até que eu parei numa escola e fiquei definitiva numa escola. E aí nessa escola também eu passei pela mesma coisa, mas eu tive que aturar essa escola até onze anos; eu tive que aturar isso tudo (entrevistada).

Outro estudante também explicitou: “eu saía, 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”. Nota-se que a falta de apoio, as dificuldades na aprendizagem e o sentimento de exclusão foram motivos para mudanças de escolas.

Ainda que situações assim sejam relatadas, de algum modo, a escola parece ser uma referência ao longo da vida desses jovens, a despeito da persistência de suas dificuldades na aprendizagem. De acordo com Friedrich *et al.* (2010) o público que frequenta a EJA tende a ter um percurso escolar marcado por vulnerabilidades decorrentes das condições precárias de vida, reprovações sucessivas, problemas de inserção no mercado de trabalho e dificuldades de adaptação aos contextos escolares (Friedrich *et al.*, 2010).

Outro fator que aparece de forma expressiva é a questão da reprovação. Nesse tópico, a quantidade de reprovações e estudantes que deixaram de frequentar estão distribuídas ao longo do Ensino Fundamental. Merece destaque os 6º, 7º e 5º como anos escolares em que essas duas situações se concentram respectivamente. No Gráfico 1 está representada a quantidade de reprovações e situações em que deixam de frequentar ao longo dos anos escolares. Essas duas condições acometeram mais de uma vez alguns estudantes no mesmo ano escolar.

**Gráfico 1 – Reprovação / deixou de frequentar**



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

A repetência de ciclo e o abandono escolar, com maior incidência no 6º ano, parecem estar intimamente relacionados ao fato de que esses jovens não receberam o apoio necessário para se alfabetizarem durante o Ensino Fundamental I, tornando-se invisíveis para as políticas públicas. Nesse sentido, Prioste (2020) revela que um dos principais fatores que desmotivam a continuidade dos estudos dos jovens é a falta de uma alfabetização adequada. A progressão continuada, sem um suporte efetivo no processo de alfabetização, permite que os estudantes avancem de etapa sem estarem preparados, levando-os a sentirem-se desconfortáveis nas turmas onde são exigidos conhecimentos de leitura e escrita, especialmente no Ensino Fundamental II.

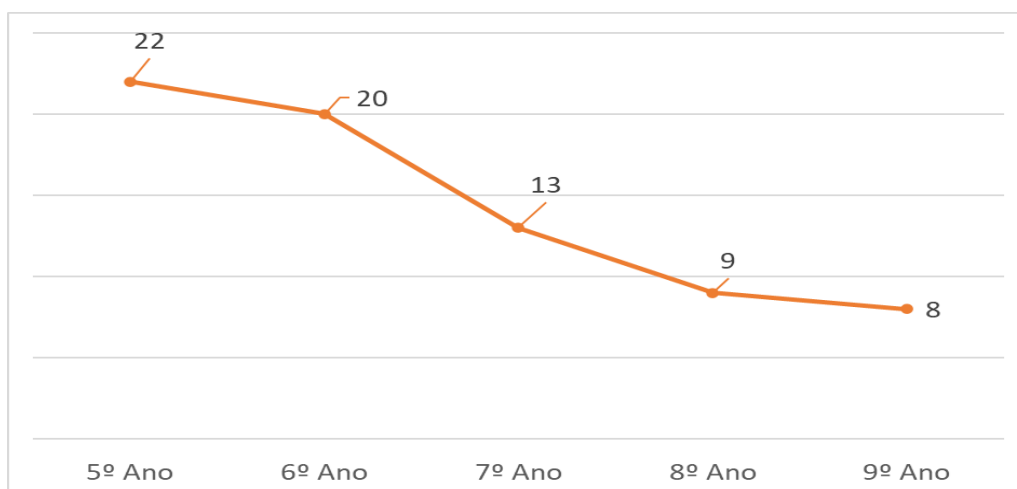
A adoção do regime de ciclos com progressão continuada foi regulamentada em São Paulo pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) por meio da deliberação CEE n.º 9/97 com implementação na rede de ensino pública foi em 1998. Essa deliberação fornecia abertura para organização curricular em um ou mais ciclos com garantia da avaliação do processo ensino-aprendizagem, com reforços e recuperação paralela, controle de frequência ao longo do processo escolar. Ainda ressaltava vantagens do ponto de vista pedagógico e econômico, uma vez considerava que a retenção contribuía para o rebaixamento da autoestima de um grande contingente de alunos além de representar desperdício financeiro. A organização curricular adotada em São Paulo constituía-se em dois ciclos (1ª a 4ª e de 5ª a 8ª séries, a saber Ciclo I e Ciclo II) e foi vivenciada pelo contingente destes jovens. O gráfico 4 revela o resultado dessas

medidas com as dificuldades acentuadas no final do ciclo I (4ª Série que equivale ao 5º ano) que resulta na passagem para o 6º.

As políticas de ciclo apenas camuflam o fracasso escolar, mas não o tratam devidamente. O reforço escolar previstos desde o início do regime de ciclos, e constantemente presentes nos projetos pedagógicos escolares, segundo Zibetti, Pansini e Souza (2012) não foram propulsores de melhoria, pois, embora seja garantido tempo na jornada dos professores para esse fim, as condições nas quais as crianças são atendidas não favorecem o processo de aprendizagem. As autoras destacam os problemas dos espaços físicos inadequados, da falta de preparo do corpo técnico, das questões pedagógicas além de equívocos na compreensão das necessidades de aprendizagem das crianças. Assim, a problemática do analfabetismo se arrasta e junto com ela, a invisibilidade deste grupo.

O problema do analfabetismo em jovens que quase concluíram o Ensino Fundamental II faz com que esse público fique em uma espécie de limbo de políticas públicas, à medida que na EJA as turmas de alfabetização se destinam a quem não teve escolarização ao longo da vida, ou seja, não foram pensadas para quem cursou o Ensino Fundamental I inteiro. Se esses jovens chegarem a concluir o Ensino Fundamental, não poderão mais se matricular na EJA referente a esse segmento, estando, portanto, fadados a compor os índices de pessoas em situação de analfabetismo. Para aqueles que não chegaram ao término desta etapa, é possível observar que embora os jovens persistam em permanecer no curso do Ensino Fundamental II, o número segue em queda na medida em que os anos avançam.

**Gráfico 2** – Total de alunos por ano cursado



Fonte: Elaborado pelas autoras (2022).

Do total dos jovens pesquisados, o percentual que chegou 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. A quantidade de estudantes diminuiu sensivelmente em um movimento que se inicia ao final do Ensino Fundamental I e se acentua no Fundamental II (Gráfico 2). O fato de mais da metade dos estudantes em situação de analfabetismo ter chegado ao 7º ano indica a gravidade do problema, ou seja, apesar da persistência, os jovens vão abandonando a escola pouco a pouco. Além da repetência, é provável que a entrada na adolescência também afete seus vínculos com a escola. Sabemos que o início da puberdade ocorre por volta dos doze anos, quando os jovens estariam no 6º ou 7º ano, se não tiverem passado por situações de repetência.

É nessa fase que notamos maior número de abandonos da escola. De um lado, isso pode ser explicado pelas reprovações e dificuldades no processo de alfabetização, por outro lado, há de se considerar os desafios da fase da adolescência. Entre os jovens das camadas populares, muitas vezes os adolescentes são expostos à hipersexualização, sofrem com as demandas de famílias em situações de vulnerabilidade, além de ter a necessidade de se autoafirmarem entre os colegas com objetos de consumo, assim como as seduções dos meios digitais (Prioste, 2016). Tudo isso, somado às estigmatizações de raça, classe e gênero, pode contribuir para o enfraquecimento do vínculo com a escola nessa fase.

Diante das inúmeras vulnerabilidades sociais e de falhas nas políticas públicas de proteção à infância, muitos adolescentes podem ser cooptados pelo tráfico, como foi identificado em um dos casos de busca ativa em que uma mãe relatou que seu filho teve uma overdose aos quatorze anos e precisou ficar internado.

No início da adolescência, os estudantes estão vivenciando transformações corporais e psíquicas importantes que podem deixá-los mais vulneráveis a uma série de riscos. Prioste (2016) em sua análise sobre adolescentes na periferia de São Paulo identificou que a falta de alfabetização em adolescentes que frequentavam o último ano do Ensino Fundamental II era um fator de risco importante tanto nos ambientes virtuais quanto para o envolvimento com grupos criminosos. Não estar alfabetizado gerava angústia e vergonha entre os meninos, porém esse sentimento era mascarado por atitudes provocativas na escola. Apesar disso, de maneira individualizada, os meninos conseguiam revelar o desejo de aprender a ler. Já entre as meninas, o absentismo e o abandono escolar nesta fase estavam ligados aos namoros e à gravidez na adolescência. De um modo geral, os jovens se sentiam enganados pela escola, já que chegavam ao final da escolarização e não estavam preparados para continuar no ensino médio. Isso pode

levar alguns jovens a evadirem antes da conclusão do Ensino Fundamental II para que possam ter a oportunidade de cursar a EJA.

### **A Educação de Jovens e Adultos e a esperança em um futuro melhor**

A matrícula na EJA representa, para muitos, a busca por uma vida melhor, oportunidade de aprendizagem, liberdade e trabalho. No caso deste grupo de jovens, é possível destacar que os educadores da EJA onde estavam matriculados, tiveram a sensibilidade de organizar o acolhimento dos jovens em grupos de alfabetização visando assim garantir o direito à aprendizagem da leitura e da escrita. Mas, essa iniciativa é uma particularidade daquele espaço. Se eles tivessem sido inseridos nas turmas de acordo com as respectivas documentações escolares, teriam que seguir o currículo dos anos finais do Ensino Fundamental II como se já fossem alfabetizados.

As turmas de alfabetização representam respeito e esperança. Sobre a expectativa de melhorias com os estudos na EJA um jovem afirmou “[...] porque o estudo, ele muda a sua vida, pra um emprego, porque pra você ter emprego você tem que estudar [...]”. A busca por um certificado que possa contribuir para ter um emprego é uma demanda conhecida entre o público do EJA, contudo essa necessidade não garante a permanência.

Além de um trabalho melhor, alguns jovens sonham em cursar uma faculdade, “[...] 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 [...]”. O sonho de cursar uma faculdade é acompanhado da fala de que estudar faz parte da vida, isto é, pode transformar o curso de seus destinos. Essa fala corrobora as evidências de que a alfabetização é um direito humano essencial para a promoção da saúde e do desenvolvimento social (Gadotti, 2009; Sen, 2003).

No que tange às motivações de permanência na EJA, foi ressaltado o vínculo com os professores e com as “pessoas mais velhas”, expressão usada para se referirem aos colegas de faixa etária acima dos quarenta anos. Diante de tantas situações de abandono que sofreram na vida, percebem que no ambiente da EJA alguém estava ali se importando com eles, sejam os professores ou seus colegas “mais velhos” que os incentiva, aconselhando-os a persistirem nos estudos.

A esperança de melhores condições de vida e de um futuro melhor enfrenta diversas barreiras e muitos jovens desistem de estudar ou mantêm um vínculo frágil com a EJA,



conforme relato dos professores. A pandemia foi uma condição agravante nesse vínculo com a escola. Deste modo, dos vinte e cinco matriculados, apenas oito continuaram os estudos no ano subsequente, desses, dois foram para outra escola. No total, dezesseis jovens evadiram. Nas buscas ativas realizadas pela equipe de coordenação em conjunto com os professores, os motivos da evasão foram diversos, que vão desde problemas relacionados à saúde mental, cansaço devido ao trabalho, violência no ambiente familiar, gravidez, dificuldade de conciliar estudo e tarefas domésticas, insegurança no bairro sobretudo para as mulheres, problemas com drogas e falta de interesse por problemas de aprendizagem. Uma mãe relatou que seu filho não queria voltar a estudar porque não aprendia nada, em suas palavras: “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”. Um pai afirmou que o filho “não quer estudar, nem trabalhar. Só quer saber de soltar pipa com os amigos. Não quer compromisso com nada”.

Entre os indivíduos do gênero masculino, destacam-se problemas relacionados ao uso de drogas, desinteresse e cansaço. Um jovem evadido afirmou: “estou trabalhando como auxiliar de cozinha em restaurante. Fico cansado demais com o trabalho e não consigo ficar acordado para assistir à aula”. Embora o horário de aulas na EJA seja reduzido a 2h15 diárias, ainda assim, devido aos deslocamentos para o trabalho em uma cidade complexa e cheia de trânsito como São Paulo, pode ser difícil acompanhar as aulas.

Entre as pessoas do gênero feminino as motivações da desistência foram a gravidez, a violência no ambiente doméstico, a insegurança do bairro e a necessidade de cuidar da casa. Os estudos de Sousa *et al.* (2018) ressaltam que 94,4% das adolescentes com experiência de gravidez afirmaram ter interrompido os estudos em algum momento da vida, sendo que dessas, 54,4% abandonaram a escola. Embora não seja a gravidez em si o problema, as autoras ressaltam a necessidade de se romper o ciclo pobreza: gravidez, abandono escolar e pobreza.

Um fator para auxiliar no rompimento desse ciclo, é favorecer estratégias de alfabetização em todas as etapas. Na fala dos jovens ficou evidente a pressa em aprender a ler e a escrever para conseguir um certificado que contribuísse para a melhoria das condições de trabalho. Além disso, ressaltaram que na EJA havia, nas turmas de alfabetização, dois professores que corrigiam as lições e acompanhavam de perto suas atividades. Por fim, eles também enfatizaram a aprendizagem de comportamentos e atitudes que contribuiriam para a percepção de seus direitos de cidadãos.

## Considerações finais

Este artigo apresentou os resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens em situação de analfabetismo, buscando analisar suas trajetórias no Ensino Fundamental e discutir as problemáticas de evasão e permanência escolar. O mapeamento das matrículas de jovens, com idade entre dezoito e vinte e quatro anos, agrupados em turmas de alfabetização de uma escola de Educação de Jovens e Adultos localizada na periferia da cidade de São Paulo, identificou a prevalência de pessoas do sexo masculino, autodeclaradas pretas e pardas, em sua maioria. Dos vinte e cinco jovens cujos históricos escolares foram analisados, seis permaneceram estudando na unidade, dois solicitaram transferência e dezessete evadiram. Embora os jovens do sexo masculino estivessem em maior quantidade no mapeamento inicial, o perfil cuja situação de evasão se concentrou na segunda fase da pesquisa foi o das jovens negras. Esses resultados revelam a insuficiência de políticas públicas educacionais para essa população e a necessidade de políticas que favoreçam a permanência escolar.

É importante ressaltar que esta pesquisa conta com uma amostra reduzida, representativa de uma realidade escolar específica, sujeita ao contexto regional onde residem esses jovens. No entanto, os relatos dos estudantes que evadiram foram cruciais para oferecer pistas sobre os desafios que permeiam as vidas escolares atuais. Problemas no contexto escolar, dificuldades de aprendizagem, gravidez, questões de saúde mental, cansaço proveniente do trabalho e desânimo para estudar coexistem com a necessidade de terminar os estudos e ter condições mínimas de acesso ao mercado de trabalho. Eles vivenciam o fenômeno do fracasso escolar, manifestado por uma longa trajetória no Ensino Fundamental, marcada por rupturas e retornos, que demonstra suas tentativas de permanência. Eles têm acesso à escola, tentam permanecer nesses ambientes, mas não avançam no aprendizado da escrita e da leitura. Quando decidem pela continuidade dos estudos na EJA, são invisibilizados por não poderem ter suas matrículas vinculadas às turmas de alfabetização, devido ao fato de terem evadido no Ensino Fundamental II da rede regular de ensino.

Dos jovens que permaneceram na EJA, algumas perspectivas emergiram a partir dos relatos, oferecendo contribuições para futuras políticas públicas. Entre elas, destaca-se a busca por minimizar os impactos das trajetórias escolares passadas. Na atualidade, um ambiente de aprendizagem que acolhe, respeita, dialoga, escuta, motiva e ensina foi explicitado como extremamente valioso e propulsor de melhorias. Os jovens entrevistados relataram a significativa contribuição proporcionada pela convivência em sala de aula com pessoas mais velhas e, sobretudo, o impacto positivo da dupla docência em seus aprendizados. Para o grupo

que permanece, a escola representa um espaço que pode melhorar suas vidas. Embora as trajetórias escolares anteriores tenham contribuído pouco para o aprendizado, os jovens depositam na EJA a expectativa de se alfabetizarem e concluírem seus estudos no Ensino Fundamental com alguma autonomia. A despeito dos prejuízos vividos anteriormente, os jovens almejam condições de acessar o mercado de trabalho ou buscar melhorias nesse sentido. A formação para o trabalho é uma questão relevante para esses jovens, juntamente com um ambiente de estudos acolhedor. Em relação às trajetórias atuais, os desafios se relacionam principalmente à urgência na aprendizagem da leitura e escrita, dentro de uma política de alfabetização que não os invisibilize e que ofereça condições mínimas de autonomia social e acesso ao mercado de trabalho.

Por fim, é importante destacar que a meta de erradicação do analfabetismo para 2024, estabelecida no Plano Nacional de Educação (2014-2024), não foi atingida e pode continuar distante se não forem adotadas políticas públicas mais efetivas de alfabetização em todas as etapas de escolarização de crianças e jovens, especialmente para as populações em condições de vulnerabilidade social e econômica.

## REFERÊNCIAS

ABRAMO, H. W. O uso das noções de adolescência e juventude no contexto brasileiro. *In*: FREITAS, M. V. (org.). **Juventude e adolescência no Brasil**: referências conceituais. São Paulo: Ação Educativa, 2005. p. 19-35.

ANDRADE, S. S. **Juventudes e processo de escolarização**: uma abordagem cultural. Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Dagmar E. Meyer. 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei n. 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. 2013. Brasília, DF: Presidência da República, 2013. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/112852.htm). Acesso em: 16 mar. 2024.

BRASIL. **Lei Federal n. 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, Brasília, DF: Presidência da República, 2014. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm). Acesso em 16 mar. 2024.

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

BRASIL. **PISA 2023**. Relatório Nacional. Brasília, DF: INEP/MEC, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>. Acesso em: 24 fev. 2024.

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

FREIRE, D. G.; SABOIA, J. Determinantes para a condição nem-nem dos jovens brasileiros: uma análise desagregada de inativos e desocupados. **Economia e Sociedade**, [S. l.], v. 30, n. 3, p. 811–844, ago. 2021. DOI: 10.1590/1982-3533.2021v30n3art02.

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

FRIEDRICH, M.; BENITE, A. M. C.; BENITE, C. R. M.; PEREIRA, V. S. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S. l.], v. 18, n. 67, p. 389–410, abr. 2010. DOI: 10.1590/S0104-40362010000200011.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. 2009.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito Contra Analfabeto**. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 2. ed. São Paulo: Atlas S.A., 1989.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatística de gênero**. 2010. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0&cat=-1,1,2,-2,3,4,-3,128&ind=4693>. Acesso em: 25 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estudos e Pesquisas. Informação Demográfica e Socioeconômica**. Rio de Janeiro, 2022. n. 48. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf). Acesso em: 12 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional para Amostra de Domicílios Contínua 2023**. Rio de Janeiro, 2023a. Disponível em [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102002_informativo.pdf). Acesso em: 10 fev. 2024.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE Educa**. Rio de Janeiro, 2023b. Disponível em: [https://educa.ibge.gov.br/jovens%252520/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%205%2C6%20%25,pessoas\)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste](https://educa.ibge.gov.br/jovens%252520/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html#:~:text=Em%202022%2C%205%2C6%20%25,pessoas)%2C%20na%20Regi%C3%A3o%20Sudeste). Acesso em: 12 fev. 2024.

KOERICH, B. R.; PIMENTA, M. M. Temporalidades juvenis e impactos do contexto pandêmico. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, [S. l.], v. 23, e-42249, 2023. DOI: 10.15448/1984-7289.2023.1.42249.

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: 11 fev. 2024.

PRIOSTE, C. D. 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.

PRIOSTE, C. D. Hipóteses docentes sobre o fracasso escolar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 46, p. e220336, 2020. DOI: 10.1590/S1678-4634202046220336.

ROSEMBERG, F. Relações Raciais e Rendimento Escolar. *In*: **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, 1987. n. 63. ISSN 0100-1574.

SÃO PAULO (estado). **Resolução SE N. 4, de 15 de janeiro de 1998**. Dispõe sobre normas a serem observadas na composição curricular e na organização Escolar. São Paulo: Secretaria da Educação, 1998. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes\\_p1083-1087\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1083-1087_c.pdf). Acesso em: 11 fev. 2024.

SÃO PAULO (cidade). **Instrução normativa n.1 de 1 de fevereiro de 2023**. Estabelece procedimentos para o funcionamento do projeto EJA Modular e dá outras providências. São Paulo: Secretaria Municipal de Educação, 2023.

SEN, A. Reflections on Literacy. *In*: AKSORNKOOL, N. (ed.). **Literacy as Freedom**. Paris: Unesco, 2003. p. 20-30.

SOUSA, C. R. de O.; GOMES, K. R. O.; SILVA K. C. de O.; MASCARENHAS, M. D. M.; RODRIGUES, M. T. P.; ANDRADE, J. X.; LEAL, M. A. B. F. Fatores preditores da evasão escolar entre adolescentes com experiência de gravidez. **Cadernos Saúde Coletiva**, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 160–169, abr. 2018. DOI: 10.1590/1414-462X201800020461.

SOUZA, M. L. DE. Da invenção do “analfabeto” ao analfabetizado: história, educação de jovens e adultos e população negra. **Revista África e africanidades**, [S. l.], ano XIV, n. 42, p. 1-15, mai. 2022. ISSN: 1983-2354.

ZIBETTI, M. L. T.; PANSINI, F.; SOUZA, F. L. F. DE. Reforço escolar: espaço de superação ou manutenção das dificuldades escolares?. **Psicologia Escolar e Educacional**, [S. l.], v. 16, n. 2, p. 237–246, jul. 2012. DOI: 10.1590/S1413-85572012000200006.

### *CRediT Author Statement*

---

**Reconhecimentos:** Agradecimentos à Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – UNESP, Câmpus Araraquara.

**Financiamento:** O artigo será financiado pela Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – UNESP, Câmpus Araraquara.

**Conflitos de interesse:** Não há conflitos de interesse em potencial que possam influenciar o processo de publicação.

**Aprovação ética:** O trabalho faz parte do Projeto Juventude e Cibercultura aprovado pelo comitê de ética da Faculdade de Ciências e Letras (FCLAr) – UNESP, Câmpus Araraquara.

**Disponibilidade de dados e material:** Este artigo apresenta dados parciais de uma pesquisa de mestrado. Os dados foram coletados pelas autoras e tratados em análise documental e análise temática de entrevistas.

**Contribuições dos autores:** O trabalho foi desenvolvido de forma conjunta. As duas autoras participaram ativamente da coleta de dados, da análise dos resultados e da escrita.

---

**Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.**  
Revisão, formatação, normalização e tradução.

