

ADOLESCER NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: MIGRAÇÕES DE ADOLESCENTES PARA O NOTURNO (MARIANA-MG)

REACHING ADOLESCENCE IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: ADOLESCENT MIGRATIONS TO NIGHT SCHOOL IN MARIANA, MINAS GERAIS

ADOLECER EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: MIGRACIÓN DE ADOLESCENTES PARA EL NOCTURNO (MARIANA, MG)

Milene Felisberto¹ 0009-0007-9388-7112

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva² 0000-0002-8790-0882

¹ Universidade Federal de Ouro Preto – Mariana, Minas Gerais, Brasil; milenefelisberto@gmail.com

² Universidade Federal de Ouro Preto – Mariana, Minas Gerais, Brasil; fernandasilva@ufop.edu.br

RESUMO:

Este artigo deriva de um estudo mais amplo sobre a crescente presença de jovens na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública de Mariana (MG), processo que resulta na juvenilização da modalidade. Tal fenômeno vincula-se à migração para o noturno de estudantes de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental. O objetivo foi compreender as percepções de estudantes entre 15 e 17 anos e de educadores sobre essa transição e seus desafios. De abordagem qualitativa, a pesquisa utilizou observação participante, grupos focais com discentes e entrevistas com docentes. As observações revelaram dinâmicas e interações juvenis distintas: enquanto alguns alunos demonstravam dispersão e baixa interação, outros apresentavam organização e colaboração. Ambos os comportamentos refletem as condições de classe, gênero e sociais desses "jovens muito jovens". Os grupos focais indicaram que os estudantes buscam inserção laboral, enfrentam dificuldades para conciliar estudo e trabalho, e veem na conclusão do ensino fundamental uma via para a empregabilidade. Já os docentes atribuem a migração à busca por certificação rápida em um ensino considerado menos exigente pelos estudantes. Os resultados tensionam o termo "juvenilização", sugerindo que se trata, de fato, de "adolescer" na EJA, onde fatores socioeconômicos determinam reprovações e retenções. Conclui-se que políticas educativas voltadas especificamente às necessidades de adolescentes com distorção idade/série são fundamentais para abordar adequadamente esse fenômeno no município.

Palavras-chave: educação de jovens e adultos; adolescência; escolarização.

ABSTRACT:

This paper stems from a larger study on the growing presence of young people in Adult and Youth Education (YAE) at a public school in Mariana, Minas Gerais, fostering a process that results in the juvenilization of this educational modality. This phenomenon is linked to the migration of 15-year-old students, who have not completed middle school, to night school. The objective was to understand the perceptions of students, aged between 15 and 17, and educators about this transition and its challenges. This qualitative study utilized participant observation, focus groups with students, and interviews with teachers. The observations evinced distinct

dynamics and interactions among young people: whereas some students demonstrated distraction and low interaction, others showed organization and collaboration. Both behaviors reflect the class, gender, and social conditions of these “youthful very young people”. Focus groups indicated that the students who seek to be inserted in the labor market face difficulties in balancing study and work, and see the completion of middle school as a path to employability. Teachers, on the other hand, attribute this migration to the pursuit of fast certification in an education scope regarded as less demanding by students. The results challenge the term “juvenilization”, suggesting that it is, in fact, a matter of “becoming adolescent” in adult education, in which socioeconomic factors determine grade retention and failure. It is concluded that educational policies specifically aimed at the needs of adolescents within an age/grade distortion setting are essential to adequately address this phenomenon in the town.

Keywords: adult and youth education; adolescence; schooling.

RESUMEN:

El artículo forma parte de un estudio más amplio sobre la creciente presencia de adolescentes en la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en una escuela pública del municipio de Mariana (MG), lo que genera el efecto denominado juvenilización de EPJA, vinculado a repitencias e interrupciones escolares que fuerzan estudiantes a migrar del turno diurno al nocturno al alcanzar los 15 años de edad. El objetivo fue comprender las percepciones de estos estudiantes y de sus educadores sobre dicha transición, identificando los desafíos que enfrentan en su trayectoria escolar. El estudio de enfoque cualitativo empleó la observación, la técnica del grupo focal y entrevistas semiestructuradas para la producción de datos. Las observaciones mostraron perfiles, dinámicas, participaciones, interacciones, experiencias y vivencias diferentes en los grupos con adolescentes: mientras algunos presentaron altos niveles de dispersión en clase y baja interacción docente, otros demostraron lo contrario: organización, colaboración y participación en las actividades. Ambas situaciones revelan las condiciones sociales, de género y de clase de los adolescentes. Los resultados indican que los adolescentes tienen dificultades en el estudio cuando trabajan, y consideran que la finalización de la Educación Primaria puede contribuir a su propia empleabilidad. Los docentes consideran que la migración está impulsada por la búsqueda de una certificación rápida en una modalidad educativa percibida como menos exigente. Los hallazgos ponen en tensión el uso del término juvenilización, al destacar que esa franja etaria es de adolescentes; por lo tanto, se trata de adolecer en la EPJA, en un contexto en el que factores sociales y económicos inciden en las repitencias y retenciones escolares. Se plantea la necesidad de elaborar políticas educativas específicas que atiendan las necesidades de los adolescentes, y de profundizar la comprensión del fenómeno desde la perspectiva de la adolescencia en la EJA.

Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultos; adolescenciación; escolarización.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica amparada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), institui a garantia do pleno direito à educação da população que, por diferentes motivos, não teve acesso à escolarização na idade considerada adequada. A EJA oferece a educação básica – nos níveis fundamental e médio – e pode ser articulada à Educação Profissional e Tecnológica (EJA-EPT),

articulação esta que amplia seu potencial de promover equidade educacional. Nesse sentido, compreender o público demandante da EJA torna-se fundamental para a elaboração e efetivação de políticas públicas, bem como de referenciais teórico metodológicos da modalidade.

O presente estudo aborda a crescente presença de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos na EJA. Tal concentração tem sido tratada na literatura de "juvenilização da EJA" (Brunel, 2014; Silva, 2009; Leão, 2006). Por trás da juvenilização, estão trajetórias escolares marcadas por reprovações acumuladas e/ou abandono escolar, fatores sociais que tendem a dificultar a permanência e a terminalidade dos jovens no sistema de ensino comum. Ao acumular reprovações e/ou interrupções, após os 15 anos de idade, o estudante é 'enviado', 'convidado', 'migrado' ao ensino noturno que, em Minas Gerais, é na Educação de Jovens e Adultos, ou seja, longe de ser uma escolha, a migração atende ao imperativo da LDB. Aplicando-se a legislação educacional em vigor, a mudança é sumária e não deixa margem para se avaliar a histórica exclusão instaurada pelo próprio sistema educativo refletida na distorção idade/série. Àqueles em situação de defasagem, a EJA é uma alternativa a ser aceita pelos estudantes porque permite reingresso e continuidade nos estudos, quando deixam de ser devidamente acolhidos na escola comum. Neste sentido, como se dá a migração da pessoa dos 15 aos 17 anos de idade para a EJA? Que percepções têm da escola noturna? Como o processo de migração e os estudantes são vistos por seus professores?

O termo migração diz respeito, do ponto de vista etimológico, a 'passar de um lugar para outro', 'ir-se embora', 'sair'. Todos os sentidos se adequam à situação em tela. A complexidade da migração relaciona-se diretamente à faixa etária dos estudantes, cujo entendimento é limitado por legislações brasileiras específicas. O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), por exemplo, define como seus beneficiários os adolescentes com idade entre 12 e 18 anos, frequentemente considerados no âmbito da vulnerabilidade e da necessidade de proteção. Por outro lado, o Estatuto da Juventude abrange indivíduos de 15 a 29 anos de idade, associando-os a uma maior autonomia e responsabilidade. Tem-se aí um intervalo etário comum nas duas normativas. Significa dizer que podem ser adolescentes ou jovens. Uma vez que a literatura tem optado pelo uso frequente de 'juventude', pode gerar o apagamento da adolescência. Portanto, tal diferenciação é fundamental para compreender os múltiplos aspectos que envolvem a migração de jovens cada vez mais adolescentes para a EJA, sobretudo no que tange à percepção dos educadores acerca do perfil de seus estudantes, da chegada na EJA e de suas necessidades específicas. Não raras vezes, são olhares estereotipados, associando a mudança para a modalidade à busca por rapidez e pouco esforço. Tais posturas

homogeneizantes tendem a desconsiderar as particularidades dos adolescentes que migram para a EJA, bem como as dificuldades que enfrentam no sistema educacional, o que pode resultar em práticas pedagógicas inadequadas ou em percepções distorcidas acerca da motivação dos estudantes. Outro aspecto se refere à interpretação dessa migração pelos próprios estudantes.

Nesse contexto, o presente estudo objetivou compreender, por meio de uma abordagem qualitativa, as percepções de adolescentes e professores sobre a educação noturna na EJA, em uma escola municipal de Mariana, Minas Gerais. Particularmente, buscou-se caracterizar o perfil dos jovens que migraram para essa modalidade, identificar suas motivações e explorar os principais desafios enfrentados ao longo da trajetória escolar noturna. Entrevistas com professoras de EJA e o grupo focal com estudantes contribuíram para captar os entendimentos deles acerca da chegada no ensino noturno e as relações que se estabelecem em sala de aula. A análise centrou-se nas implicações sociais e pedagógicas desse fenômeno e concluiu que o termo juvenilização usado para tratar da migração pode ser mais bem compreendido se denominado de *adolescência* no sistema educacional brasileiro. Os adolescentes representam um grupo crescente na EJA e, ao estarem no noturno, se deparam com obstáculos na continuidade dos estudos, produzindo uma conjuntura que exige atenção às especificidades dessa faixa etária e às condições sociais que influenciam sua permanência e terminalidade na escola, de modo que essa porta não se feche para eles.

Percursos da Pesquisa

O estudo adotou a abordagem qualitativa e, de acordo com Lüdke e André (1986), ela permite acesso à realidade concreta, aprofundamento nas diversas dimensões e interpretações relacionadas aos sujeitos e ao seu contexto, o que contribui para a compreensão dos fenômenos e dos desafios enfrentados no espaço onde acontecem. A produção dos dados iniciou-se pelo estudo do movimento de distorção idade / série, fruto da repetência e da interrupção dos estudos que, em certa medida, é fruto da inadequação metodológica, do desconhecimento das vivências e expectativas dos adolescentes. O resultado direto da situação se destaca na distorção idade-série. O aumento de estudantes com idade superior às compatíveis com sua série traduz uma face complexa das desigualdades sociais e das dificuldades de aprendizagem que, juntas, perpetuam um ciclo de exclusão educacional no município de Mariana, conforme demonstra o gráfico a seguir.

Gráfico 1. Evolução da distorção idade-série Anos Finais do Ensino Fundamental/ Escolas públicas – Mariana (2006-2023)



Fonte: Qedu, Indicador de Distorção idade-série, 2023.

Os dados apontam o movimento, entre declínio e aumento, de um importante indicador do desenvolvimento educacional do município de Mariana no intervalo de 2006 a 2023, ou seja, dezessete anos. Em 2006, por exemplo, era de, aproximadamente, 40% de distorção, indicando que quase a metade da população escolar – em todos os segmentos – estava fora do parâmetro compatível com a sua faixa de idade. Tal percentual sugere uma situação de graves dificuldades estruturais relacionadas à qualidade do ensino, à inclusão, ao acompanhamento pedagógico e às condições socioeconômicas dos estudantes, para citar alguns. Observando os três anos posteriores (2009), nota-se que houve certo declínio do índice de distorção no 9º ano ao mesmo tempo em que aumentou no 6º ano de forma bastante acentuada sugerindo que a passagem para o 6º ano é uma barreira à terminalidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto os valores vão caindo com moderação após 2010. *Pari passu*, o 9º ano apresenta queda do indicador em 2009, porém não se mantém nesse patamar e tende a subir.

O comportamento no 6º ano volta a chamar a atenção em 2017 quando registra outro pico de elevação que o destaca dos demais anos. Os índices de distorção de todos os anos se aproximam no intervalo aproximado dos 29% a 35 % em 2018, se distanciando em 2019. O maior declínio da distorção idade/série no 6º ano aparece nos anos de pandemia da Covid-19¹,

¹ Sobre a educação durante a pandemia da Covid-19 ver Werneck; Carvalho (2020).

o que chama a atenção porque foi um período atípico para todos da educação. Considerando o 6º ano um momento decisivo para a sequência dos estudos, os anos de 2021-22, apesar das novas fragilidades do sistema educacional brasileiro trazidas à tona pela pandemia, do estudo por meio das plataformas digitais, da dificuldade dos professores no acompanhamento pedagógico remoto emergencial (Souza; Reali, 2022) e do agravamento socioeconômico decorrente da crise sanitária, os índices chegaram abaixo de 15,5%. Pode-se inferir que a situação exigiu recorrer a mecanismos promotores da aprovação (Mussato; Voltolini; Barreto, 2023), o que pode justificar o movimento descendente no período. Ainda assim, os números apontam que a realidade no município segue complexa, pois as taxas ascendem em 2023 quando as escolas voltam a funcionar normalmente, contornando efeitos do isolamento social. Pós pandemia, sublinha-se a necessidade contínua de estratégias específicas para lidar com o impacto desse período no sistema de ensino e nos estudantes.

Após o estudo da incompatibilidade idade / série, dado referente a toda EJA, elegeu-se uma escola municipal marianense para o estudo de caso, tendo como critério a presença maior de adolescentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental da EJA, visando a produção dos dados. As observações iniciaram-se desde a chegada na escola até a sala de aula - do 6º ao 9º ano -, a fim de captar as relações dos adolescentes com o ensino noturno. Entende-se que o momento de chegar à escola é representativo das relações sociais que nela se estabelecem e se desenvolvem, afinal, são adolescentes, adultos e idosos partilhando de um mesmo espaço educativo. O primeiro olhar apresenta as impressões sobre a escola.

No dia 20 de fevereiro de 2024, realizei a primeira visita à escola, que passava por recente reestruturação para a implementação do Programa de Tempo Integral. O espaço físico é amplo, com áreas administrativas concentradas no primeiro andar e as salas de EJA, localizadas no segundo. As salas são bem arejadas, equipadas com mesas e cadeiras novas e confortáveis, o que despertou expectativas sobre o que aquele novo espaço poderia significar para mim como pesquisadora e para todos que o frequentam (Caderno de Campo, 2024).

O encontro com as turmas mostrou duas realidades diferenciadas envolvendo adolescentes. Em uma havia certa desconexão entre aula x adolescentes x professora, enquanto a outra foi possível perceber um clima escolar² de colaboração. Os relatos abaixo exemplificam os climas de sala de aula.

Cheguei às 18h na escola no dia 26 de fevereiro de 2024. As aulas começam às 18h40. Fui para a turma do 8º ano. A sala é grande. Esperei a professora de Artes entrar e me apresentei à turma, que ainda não tinha adolescentes

² Para saber mais sobre clima escolar ver João Marcos Vitorino dos Santos; Joyce Mary Adam (2022).

presentes. Os adolescentes começaram a chegar por volta das 19h, sendo principalmente jovens pretos, em maioria do sexo masculino, residentes do bairro. Apenas um adolescente branco que ficou isolado no canto. Durante a aula eles se dispersaram mexendo no celular, usando fones e às vezes saíam da sala sem pedir permissão. A maior participação durante as aulas foi dos adultos e idosos.

No dia 04 de março, cheguei às 18h para conhecer a turma do 9º ano. A professora de Matemática me recebeu bem e eu me apresentei aos estudantes, que eram 10 no total, sendo oito rapazes e duas garotas, nenhum adulto. A turma, composta por jovens e adolescentes, é comunicativa e se entrosa facilmente. Durante a aula, mantiveram o foco, discutiram dúvidas, ajudaram colegas e pediram auxílio à professora. Ao final, usaram seus celulares.

As observações pavimentaram o caminho para a realização do grupo focal denominado Roda de Conversa ‘Café com Prosa’, o qual aconteceu com três adolescentes (uma mulher e dois homens). A conversa regada a ‘Café com Prosa’ se transformou em um espaço descontraído para os adolescentes. Naquele momento, a intenção foi conhecer a trajetória escolar deles desde a chegada na EJA e a relação que estabelecem com os professores do ensino noturno. As falas, cada uma a seu modo, mostram sinais de retenção, abandono escolar e sonhos.

Resultados e discussões

Já nas primeiras observações em sala de aula foi possível perceber que as diferenças não se restringem apenas à diversidade etária e de experiências escolares. Elas se manifestam de maneira singular nas experiências vividas pelos estudantes. Aspectos como raça, gênero, idade e condição socioeconômica emergiram nas formas de participação e nas atividades em aula, assim como nas relações estabelecidas com os colegas de sala e professores. Esses marcadores sociais destacam tanto a maneira como os adolescentes expressam trajetórias e dificuldades quanto percepções e compreensões sobre suas falas, produzindo efeitos singulares nas experiências escolares e nas interações. Na turma do 8º ano, por exemplo, com a presença majoritária de adolescentes negros, do sexo masculino, contrastava com a postura isolada do único adolescente branco da turma que permaneceu afastado dos demais colegas, sem interação durante as aulas. Além disso, observou-se no 8º ano a participação motivada dos adultos e idosos, que se envolviam nas explicações e no diálogo com os professores, enquanto os adolescentes permaneciam em silêncio ou se dispersavam durante as explicações usando o celular com fone de ouvido.

Um comportamento mais disperso, para além de indisciplina, pode ser compreendido como reflexo de experiências escolares mal sucedidas, que passam a influenciar o modo como os adolescentes vivenciam o espaço escolar noturno, ou melhor, como chegam na EJA. Os três relatos a seguir trazem parte das respostas³.

Começou quando eu **tomei bomba**. Quando eu tomei bomba no nono ano, eu estava lá em cima. Eu saí de lá, fui pro Suarez Ferreira, estudei a noite lá. Fiquei até metade do ano. **Depois não fui mais pra escola. Aí, desisti da escola, parei de estudar**. Depois, eu fui... Esse ano eu comecei a estudar de novo. Aqui. Não, mentira. Foi esse ano passado, eu estudei aqui também. Até a metade do ano eu fui lá e saí (Grupo Focal, Ayla, 16 anos. 09 de abril de 2024).

Começou quando tomei **duas bombas**. Uma no **sexto e uma no oitavo**. Aí, como eu fiquei metade atrasado, minha mãe quis me colocar na EJA. Comecei lá no Soares, ano passado. Aí eu fiquei lá metade do ano, de agosto até o final. Depois mudei para Cabanas e me matriculei aqui no José Cotta. Até agora, eu tô aqui (Grupo Focal, Cristiano Ronaldo, 17 anos. 09 de abril de 2024)

Ah fessora, tipo assim, né? Eu sou um menino que não gosto muito de estudar. **Eu parei no... Acho que foi no nono, né?** Acho que foi no meiozinho do ano. Eu fui ralar aí, pra ver se eu conseguia comprar alguma coisa. Um carro, uma moto, assim, aí, né? Aí cansei, eu voltei a estudar de novo, mas, antes disso, **eu tinha tomado bomba no sétimo ano. Tomei três bombas**, na verdade que foi ano passado também. E agora eu voltei a trabalhar de novo estudando, porque, se não, ficar parado é osso (Grupo Focal, Neymar, 17 anos. 09 de abril de 2024). (Grifos nossos)

Bombas. Interrupção dos estudos. Descontinuidades. Os termos estão presentes em todas as falas dos adolescentes. De acordo com a publicação conjunta Ação Educativa, Cenpec e Instituto Paulo Freire (2022), índices como reprovação, evasão e distorção idade-série são centrais para entender o insucesso escolar. Os relatos dos adolescentes mostram padrões de repetências e abandonos, indicando que o sistema educacional falha em atendê-los. As interrupções refletem um mal-estar maior na educação, quando diretores e educadores cumprindo a normativa, reforçam a ideia de que a EJA é uma rota de fuga. Na mesma direção, o depoimento de Neymar exemplifica um ciclo iniciado por descompassos no aprendizado, o que nos leva a refletir sobre o significado da escola na vida desses estudantes e que tipo de aprendizagem lhes é oferecida. Como Geraldo Leão (2006) observa, as expectativas de terminalidade da educação básica são baixas, especialmente quanto às chances de inserção no trabalho.

³ Os nomes são fictícios.

Os adolescentes também relataram desafios para dar continuidade à sua trajetória na EJA.

Chegar muito tarde, fessora, **cansa, a volta da escola** (Grupo Focal, Ayla, 16 anos, 9 de abril de 2024).

Hoje em dia, **não tem uma dificuldade**, assim, pra mim não parar. Porque tem um foco. Garantir um estudo completo pra ter um futuro melhor. Ter um emprego bom, um concurso bom, um curso técnico, pra ter um futuro grande, um futuro próspero (Grupo Focal, Cristiano Ronaldo, 17 anos. 09 de abril de 2024).

Eu acho também que não tem nada, né? É porque eu tô focado demais, né? Às vezes, às vezes eu tô focado, mas, às vezes, eu desanimo, e ainda mais quando, né, a **gente tem que chegar em casa, aí tomar outro banho, aí deitar, dormir...** Aí quando chega de manhã cedo, a hora passa rápido. Sou servente de pedreiro, lá são sete andares, só obra grande e pesada (Grupo Focal, Neymar, 17 anos. 09 de abril de 2024).

Chegar em casa tarde. Cansa. Atualmente, muitos adolescentes estão em empregos informais, como Ayla, que trabalha como babá, e Neymar, que exerce a função de servente de pedreiro, enquanto outros encontram-se desempregados, como é o caso de Cristiano Ronaldo. A combinação entre trabalho-estudo produz uma rotina exaustiva, causando sobrecarga, estresse, comprometimento do desempenho escolar e da qualidade do sono (Silva, 2021). Além disso, nas rodas de conversa, veio à tona a relação dos adolescentes com os docentes, a partir das posturas e metodologias pedagógicas adotadas.

Depende. **Tem uns que são mais de boa, uns que é mais rígido... Os que são de boa, a relação é melhor, porque são mais tranquilos de conversar explicando**, se for o de ciências... fala da vivência, faz a gente gostar mais deles. Eu acho que a gente recebe mais atenção porque tem menos alunos, porque no regular tem até mais alunos 30, 25, aí eles foca mais na gente que é da noite aqui. A gente tem mais foco e aprende mais, porque tem mais atenção (Grupo Focal, Cristiano Ronaldo, 17 anos. 09 de abril de 2024).

Ah fessora, tipo assim né? Os professores... sei lá, né? Eu falo na minha opinião, né? Tem uns que explicam mais, mas a fessora de história é chata, sabe? Insuportável. Aí ela explica e não dá nem vontade de prestar atenção na aula dela. Não gosto dela, não gosto mesmo, não, muito chata, mas os outros professores são legal, não me incomoda. Ela é muito... sei lá, muito durona, **não gosto de pessoa assim não, não sabe levar a gente uai.** Ah fessora, eu acho que **...eu acho que no Ensino Fundamental, sei lá, é muito professor só num dia, cinco aula de uma vez**, eu acho que fica mais... sei lá, difícil. Mas a gente aprende mais na minha opinião. Agora, no (*sic*) EJA, assim... mais ou menos (Grupo Focal, Ayla, 16 anos. 09 de abril de 2024).

Alguns professores são de boa, que conversam mais com a gente, que brinca ali, **mas tem os outros ou outros que fica ali e não explica direito, não gosta de falar muito**, mas alguns professores aqui do (*sic*) EJA são bons. Eu acho que no (*sic*) EJA a gente estuda menos e aprende menos coisas, tem menos

explicação, eu acho... acho que é o tempo curto, a diferença do horário (Grupo Focal, Neymar, 17 anos. 09 de abril de 2024).

Alguns são mais “de boa”, outros mais rígidos. Os que são de boa, a relação é melhor, porque são mais tranquilos de conversar explicando. Pessoa que “não sabe levar a gente”. Não explica direito. Das declarações dos participantes, observam-se dois tipos de professores: um que se envolve com os alunos, conversando, brincando e atendendo às necessidades pessoais, e outro que entra em silêncio, apenas apresenta o conteúdo sem promover debates, dificultando a conexão com os estudantes. Essa postura rígida impacta a aprendizagem e pode ser um obstáculo à continuidade escolar. Há também professores mais sensíveis, que atendem às necessidades dos alunos, reforçando a importância do diálogo na educação, conforme Freire (1974), para uma aprendizagem libertadora.

De forma semelhante, os profissionais também expressam olhares sobre a migração de adolescentes para EJA. Os relatos de duas docentes com mais de dez anos de atuação na modalidade, ainda que não representem todos os profissionais, expressam impressões sobre a EJA. As professoras, ao refletir sobre o crescimento da presença de adolescentes na modalidade EJA, apresentaram as seguintes concepções.

O que eu acho? **Eu acho que isso prejudicou muito o objetivo da EJA**, que é a educação de jovens e adultos, **porque os adolescentes que não querem nada com a dureza vêm pra noite por achar que a EJA é fácil**, aí prejudica realmente aqueles alunos que são perfil de EJA (Professora 1, 2 de maio de 2024).

Tem hora que eu fico muito preocupada porque **eles estão querendo vir pra EJA pra tirar o ensino rápido**, sem preocupar com o dia de amanhã, sem preocupar em fazer o Enem, né...? **É pra tirar mesmo o Ensino Médio e não para aprender** (Professora 2, 2 de maio de 2024).

Prejudicou muito o objetivo da EJA. Os adolescentes que não querem nada com a dureza vêm pra noite por achar que a EJA é fácil. Eles estão querendo vir pra EJA pra tirar o ensino rápido. É pra tirar mesmo o Ensino Médio e não para aprender. Embora as professoras tenham opiniões diversas, demonstram acreditar que os jovens migraram para a EJA por vontade própria, por considerarem a modalidade fácil e para obterem certificação rápida. Uma delas, a Professora 1, indica que há um perfil específico de estudante, referindo-se a faixas etárias que têm direito à modalidade. Contudo, essa compreensão contrasta com as realidades enfrentadas pelos estudantes, cujo percurso escolar é afetado por fatores que fazem da EJA a última alternativa para concluir a Educação Básica, além de influências políticas que, por vezes, excluem esses jovens do ensino comum.

Seguindo esse raciocínio, as professoras responderam sobre possíveis conflitos com os adolescentes.

Conflito? O professor, às vezes, tem em relação à disciplina e à situação deles entender qual é o papel deles de responsabilidade dentro da EJA. **Com os alunos que têm perfil de EJA não tem problema, o problema é com a adolescência que vem pro (sic) EJA** (Professora 1, 2 de maio de 2024).

Não. Graças a Deus, nunca tive conflito nenhum com aluno. Acho que eu fico... eu me ponho no lugar deles, tá? A família que eles têm em casa, tem uns que é carente de pai, carente de mãe, e a gente conversa de filme, eu converso de assunto que tá até acontecendo no bairro, eu venho aqui no bairro... **tem horas que eles conversam comigo como se fosse nem professora** (Professora 2, 2 de maio de 2024).

Com os alunos que têm perfil de EJA não tem problema, o problema é com a adolescência que vem pro EJA. Tem horas que eles conversam comigo como se fosse nem professora. Por meio desses relatos, podem-se ver duas relações distintas com os adolescentes: a Professora 1 reflete sobre como os jovens possuem mentalidade, comportamentos, pouco entendimento e responsabilidade que não são esperados para estudantes da EJA. Sobre isso, é preciso não perder de vista o processo de escolarização e as características únicas do que é *ser adolescente*, o que nos ajuda a diferenciá-los dos demais jovens que também frequentam a EJA.

Já a Professora 2 relata manter uma relação mais tranquila, criando um ambiente de aprendizado que favoreça o desenvolvimento. Ela conseguiu construir uma convivência pautada na confiança e no respeito ao discutir temas que são relevantes para os alunos, mostrando estar atenta às suas realidades e reconhecendo que seu olhar vai além dos muros da escola. Sua estratégia tem sido considerada como uma abordagem humanizada e libertadora, o que, segundo Freire (1969), pode realmente contribuir para um aprendizado mais significativo.

Ao ouvir estudantes e professoras, faz sentido refletir sobre o migrar para a EJA. Seria a migração uma resposta à exclusão escolar? A entrada de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos é impulsionada por fatores que os fazem ‘cair’ nessa modalidade de ensino. Segundo Dayrell (2007), tal ‘queda’ evidencia a longa crise nas instituições escolares que acaba colocando estudantes e professores como pivôs da operacionalização do ajuste normativo. A escola, norteadada por determinada visão estereotipada de estudantes adolescentes, enfrenta dificuldades para valorizar a heterogeneidade de conhecimentos, os tempos de aprendizagem e as perspectivas de ser dos mais jovens. Isso contribui, significativamente, para os altos índices de repetência, interrupção e abandono escolar

Outro ponto de análise sugere ligação entre a migração e às avaliações externas. A afirmativa se justifica pelo fato de o estudante com baixo rendimento, geralmente, estar

desprotegido na política educacional. Há certa desresponsabilização do Estado para com eles e pouco se propõe ações direcionadas à dificuldade de aprendizagem. A esse respeito, Pereira e Oliveira (2018) afirmam que a falta de tais políticas pode levar à exclusão de alunos de baixo rendimento sob a justificativa de proteção às avaliações externas das instituições, ou seja, a gestão escolar se vê na obrigação de ‘limpar’ os dados educacionais. As avaliações padronizadas, como o Saeb e a Prova Brasil⁴, embora sejam medidas de qualidade, contribuem para o fluxo seletivo por meio de *ranking* de resultados entre estudantes e escolas. Coincidimos com Pereira e Oliveira (2018), com relação à visão errônea de qualidade educacional, baseada unicamente em resultados quantitativos, pois claro está que essa abordagem não captura a complexidade do processo pedagógico.

No outro lado da moeda estão os adolescentes da EJA. Não se trata de um adolescente qualquer. É aquele que possui um histórico de insucesso escolar associado a estigmas e adversidades sociais: das periferias de onde vem, do trabalho precarizado, de gênero, de raça, de sobrevivência, de itinerários quebrados, descreve Arroyo (2017). É aquele que se reconhece da classe trabalhadora desde a infância e internaliza as desigualdades sociais. Tal internalização leva Brunel a comentar que “na maior parte das vezes, atribuem a si um fracasso que não é só deles” (2014, p. 28), reforçando o sentimento de auto desvalia.

Migrar para a EJA, ainda que seja uma estratégia perversa, acaba sendo uma forma de eles se reconectarem com o processo de escolarização e, ao mesmo tempo, de se encobrir as fragilidades do sistema educativo. Fragilidades essas ligadas à necessidade de o poder local repensar a escola, o acolhimento, a valorização das experiências individuais, a promoção de um espaço respeitoso às singularidades, de modo a reaprender com Paulo Freire a humanização da prática pedagógica, isto é, reconhecer os adolescentes como “sujeitos de conhecimento, e não como recebedores de um ‘conhecimento’ de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem” (Freire, 1969). Se não for para a EJA, acabam-se as possibilidades educativas na escola, restando a certificação nacional (ENCCEJA) e os exames supletivos.

A pluralidade presente no ambiente da EJA motiva a investigação sobre as leituras que os adolescentes fazem da modalidade. Logo, compreender as expectativas ao ingressar na EJA, as dificuldades de aprendizagem ou as discriminações racial, social e educacional (Coutrim; Araújo, 2022) é parte central do processo educativo. Portanto, a EJA vem se consolidando como espaço de acolhimento para um número expressivo de adolescentes provenientes de escolas

⁴ O Saeb é um sistema de avaliações externas que mede a qualidade da educação básica no Brasil. A Prova Brasil, integrante do Saeb, avalia estudantes do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa e Matemática, subsidiando indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Brasil, INEP/2025).

públicas (Silva, 2021). Nesse contexto, os docentes manifestam preocupação com a parcela jovem que demanda adaptação de metodologias aos diferentes ritmos de aprendizagem, comportamentos e estilos de vida dos estudantes (Araújo; Coutrim, 2022). De modo geral, o poder local enfrenta o desafio de responder às necessidades de um público tão múltiplo da Educação Básica no que se refere ao direito de todos à educação. E isso depende da vontade política do poder local.

Conclusão

Este estudo, realizado no município de Mariana (MG), desenvolveu-se com foco na presença de adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e objetivou compreender as percepções deles e de seus educadores acerca da entrada na EJA. Especificamente identificou os estudantes mais jovens que migraram para a EJA, explorou a trajetória escolar deles, entendeu os desafios enfrentados nesse contexto e na relação professor x aluno. Os adolescentes participantes, com idades entre 15 e 17 anos, são negros e do sexo masculino em sua maioria. Apesar de as legislações educacionais assegurarem o direito de todos à educação, muitos adolescentes encontram obstáculos na permanência no Ensino Fundamental, evidenciando persistentes barreiras sociais e estruturais da escola que não dialogam com as características dos adolescentes da EJA.

As trajetórias escolares estão marcadas por reprovações, transferências e interrupções que refletem as desigualdades educacionais, por suposto sociais, presentes na sociedade local. A outra face da migração para a EJA diz respeito ao olhar dos próprios adolescentes que consideram a modalidade um espaço promissor, considerado importante na redefinição de seus propósitos de vida. Na percepção das educadoras, a EJA é uma estratégia para preencher lacunas deixadas pelo ensino comum, um não lugar para adolescentes ou uma saída rápida para a conclusão da escolarização. Contudo, essas visões subestimam a complexidade e a importância da formação básica oferecida, o que pode contribuir para a perpetuação de uma concepção reducionista da modalidade.

A migração para a EJA envolve alguns fatores, sobretudo, a distorção idade-série, a entrada precoce no mercado de trabalho e as limitações do sistema de ensino comum. Muitos jovens relatam que essa decisão não é fruto de uma reflexão, mas sim decorrente de orientações escolares ou dificuldades de inserção no ensino comum, o que reforça a visão de que a EJA é uma alternativa muitas vezes imposta por circunstâncias externas à sua vontade no cumprimento da LDB nº 9.394/1996.

Entre os principais desafios enfrentados pelos adolescentes na modalidade destacam-se a conciliação do trabalho com as atividades escolares, a adequação dos horários de aula às suas rotinas e as relações com os professores, que frequentemente são percebidos como pouco compreensivos ou flexíveis. Apesar dessas dificuldades, a EJA revela-se também como um espaço de redescoberta de propósitos e de apoio emocional, podendo fortalecer vínculos sociais e influenciar positivamente na autoestima e na motivação dos estudantes.

A Educação de Jovens e Adultos, conforme estabelecido pela LDB, atende um público de 15 anos de idade ou mais; no entanto, o termo "adolescente" não integra a terminologia da modalidade. Isso nos leva a refletir se, ao adotarmos apenas o termo "jovem", não estaríamos desconsiderando as características peculiares dos adolescentes. Desse modo, entende-se aqui que o reconhecimento do conceito de adolescência implica a identificação das especificidades e necessidades próprias dos(as) adolescentes durante essa fase de desenvolvimento. Tal compreensão os distingue do público juvenil participante da Educação de Jovens e Adultos e configura como um elemento central na presente discussão. Por isso, compreender as particularidades dessa faixa etária torna-se fundamental para a proposição de um ambiente educacional que, além de acolhedor, seja capaz de atender de forma eficiente às demandas específicas dos(as) adolescentes.

Ressaltamos a necessidade de serem desenvolvidas estratégias pedagógicas e de formulação de políticas públicas capazes de valorizar as trajetórias sociais e escolares desses estudantes. Torna-se imprescindível a reavaliação dos modelos de escolarização, visando transformar a modalidade em um direito legítimo de formação e não em uma alternativa de menor exigência. Por fim, recomendam-se futuras pesquisas que avaliem o impacto dessas dinâmicas na aprendizagem, bem como a elaboração de políticas sensíveis às necessidades específicas dessa faixa etária, com o intuito de promover uma educação mais justa, equitativa e alinhada à realidade social desses adolescentes. Espera-se que a escola seja orientada por uma compreensão do fenômeno da adolescência no sentido mais amplo, ou seja, de promover uma experiência equitativa, em consonância com o direito ao acesso e à permanência à educação.

Agradecimentos

Financiamento: O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ARAÚJO, Regina M. Bonifácio; COUTRIM, Rosa M. da Exaltação. A juvenilização na educação de jovens e adultos: o perfil dos alunos e das alunas jovens da Região dos Inconfidentes-MG. **Perspectiva**, [S.l.], v. 40, n. 4, p. 1–19, 2022. DOI: 10.5007/2175-795X.2022.e68231. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/68231>. Acesso em: 05 jan. 2026.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb)**. Brasília: Inep, s.d. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb?utm_source=chatgpt.com. Acesso em: 07 jan. 2026.

BRASIL. Ministério da Saúde. Covid-19: o que é, causas, sintomas, tratamento e prevenção. Brasília: **Ministério da Saúde**, s.d. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>. Acesso em: 08 jan. 2026.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 25 jun. 2024.

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

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 (Especial), p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 15 nov. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1974. 256p.

FREIRE, Paulo. O papel da educação na humanização. **Revista Paz e Terra**, São Paulo, ano IV, n. 9, p. 123-132, 1969.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiência da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborada por jovens pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48, jan/abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/BTtCp6THPYXGqHqMDsjLxJh/?lang=pt> Acesso em 25 fev.2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MUSSATO, Solange; VOLTOLINI, Luzia; BARRETO, Mônica da M. S. B. Distorção idade-série: um retrato do insucesso dos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental da rede estadual de Roraima e as políticas públicas para a correção do fluxo escolar. **Boletim do Museu Integrado de Roraima (online)**, Boa Vista, 2023. Disponível em: https://periodicos.uerr.edu.br/index.php/bolmirr/pt_BR/article/view/1120. Acesso em: 19 jun. 2024.

PEREIRA, Talita V.; OLIVEIRA, Roberta A. A. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528–553, 2021. DOI: 10.18222/ea.v0ix.5013. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/ea/article/view/5013>. Acesso em: 18 jan.2024.

QEDU. **Qedu**: use dados, transforme a educação. Fundação Lemann, s.d. Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 07 jan. 2026.

SANTOS, Alessandra Rodrigues dos; ANTUNES, Angela Biz; DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JÚNIOR, Roberto; COUTO, Sonia. **Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. Disponível em: https://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Dossie_EJA-versao-03-10-2022.pdf. Acesso em: 15 jan. 2026.

SANTOS, João Marcos Vitorino dos; ADAM, Joyce Mary. **Clima escolar**: perspectivas e possibilidades de análise. São Paulo: Cultura Acadêmica Digital, 2022.

SILVA, Analise de Jesus da. A formação inicial dos professores de adolescentes: existem adolescentes na EJA? **Paideia: revista do curso de Pedagogia da Universidade FUMEC**, 6(7), 39–59, 2009. Disponível em: <http://revista.fumec.br/index.php/paideia/article/view/950>. Acesso em: 15 jan. 2026.

SILVA, Analise de Jesus da. **Na EJA tem J**: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos. Curitiba: Appris Editora, 2021.

SOUZA, Ana Paula Gestoso de; REALI, Aline Maria de M. Rodrigues. Construção de práticas pedagógicas na educação básica em tempos de pandemia. **Revista Práxis Educacional**, v. 18, n. 49, 2022. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S2178-26792022000100103&script=sci_arttext. Acesso em 5 de janeiro de 2026.

WERNECK, Guilherme Loureiro; CARVALHO, Marília Sá. A pandemia de COVID-19 no Brasil: crônica de uma crise sanitária anunciada. *Cadernos de Saúde Pública*, v. 36, p. e00068820, 2020. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csp/a/pz75jqtqNC9HGRXZsDR75BnG/?format=html&lang=pt>. Acesso em 6 de janeiro de 2026.

SOBRE O/A(S) AUTOR/A(S)

Milene Felisberto. Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOP. Professora da Educação Básica nos Municípios de Mariana e Ouro Preto. Contribuição de autoria: Conceituação; Metodologia; Investigação; Curadoria de dados; Análise formal e Escrita do texto.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5644349482977206>

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo e Mestra em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais. Pedagoga pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU-UFOP).

Contribuição de autoria: Supervisão; Escrita do texto, revisão e edição; Validação.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5864434458843035>

Como citar este artigo

FELISBERTO, Milene; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues. Adolescer na educação de jovens e adultos: migrações de adolescentes para o noturno (Mariana-MG). **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 5 n. 5, 2026. DOI 10.22481/redupa.v5i5.18630