



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO, SOCIEDADE E
COOPERAÇÃO INTERNACIONAL**

**JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
NO DISTRITO FEDERAL: CAUSAS, IMPACTOS E DESAFIOS**

JONATHAN FURTADO PEDROZA

Brasília-DF

2025

JONATHAN FURTADO PEDROZA

**JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
NO DISTRITO FEDERAL: CAUSAS, IMPACTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos (UnB)

Coorientador: Prof. Dr. Robson dos Santos (INEP)

Brasília-DF

2025

JONATHAN FURTADO PEDROZA

**JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS E IDOSOS
NO DISTRITO FEDERAL: CAUSAS, IMPACTOS E DESAFIOS**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional.

Área de concentração: Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

Linha de pesquisa: Desenvolvimento, Sociedade e População

Tese aprovada em 15 de dezembro de 2025.

Banca examinadora:

Profa. Dra. Ana Maria Nogales Vasconcelos

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional /
Universidade de Brasília

Prof. Dr. Paulo Henrique Pereira Silva de Felipe

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade de Brasília

Prof. Dr. André Lúcio Bento

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Dra. Stefania Caetano Martins de Rezende Zandomênic

Senado Federal

Profa. Dra. Ana Maria de Albuquerque Moreira

Programa de Pós-Graduação em Educação / Universidade de Brasília

À minha família – especialmente aos meus pais,
Neurilene e Robério, ao meu irmão Renan e à
minha avó Socorro (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

Agradecer é também reconhecer que uma tese não se escreve sozinho. Cada página desta pesquisa carrega marcas de presenças, gestos, palavras e afetos que, de diferentes maneiras, sustentaram meu percurso – aquele mesmo percurso que, como me ensinou minha orientadora, é sempre mais importante do que o resultado final.

Primeiramente, agradeço a **Deus** e a **São Bento**, pela proteção, pelo discernimento e pela serenidade que me permitiu seguir mesmo nos dias mais desafiadores.

À minha orientadora, **Profa. Ana Maria Nogales Vasconcelos**, minha gratidão pela confiança, pela firmeza tranquila e pela frase que me acompanhou durante toda a escrita: “o mais importante é o percurso”. Ao meu coorientador, **Prof. Robson dos Santos**, agradeço pelas dicas de leitura, que ampliaram meus horizontes e fortaleceram esta pesquisa.

À minha **família**, porto seguro da minha existência, em especial: à minha mãe, **Neurilene**, por cada gesto de amor, carinho e atenção; ao meu pai, **Robério**, exemplo de trabalho, dignidade e força; ao meu irmão, **Renan**, presença firme que diz muito, mesmo no silêncio; à minha querida **Vó Socorro**, que partiu em 2022, mas permanece como meu aconchego, guia e referência de gratidão e fé. Também, um carinho especial, aos meus primos amados **Higor** e **Carol**, que são os meus alicerces, que estiveram comigo em todos os dias pesados deste processo e que celebraram cada pequena vitória, sempre com disponibilidade. Como sou grato a vocês dois! Ainda, às minhas tias queridas **Aurilene** e **Celinha**, que sempre me ouviram, aconselharam e reafirmaram que tudo daria certo – e deu, porque eu nunca caminhei sozinho.

Ao **Bruno**, presença firme que me ofereceu força, paciência e cumplicidade nos momentos necessários e nos inesperados. É sobre não abandonar o barco; e que seja sempre assim! E como você me ensinou e ainda me ensina: que cada conquista, por mínima que possa parecer, seja sempre celebrada, porque o mínimo é muito, e merece ser celebrado!

À **Angel**, minha “Jolie”, que sempre me olhou nos olhos como quem compreende o que não precisa ser dito. Era como se, com um simples encontro de olhares, ela dissesse para eu respirar e seguir.

À grande **família Nascimento**, especialmente à **Kelly** (minha eterna cunha) e à **Daiane**, pelos cafés partilhados, pelas conversas longas e pelas palavras que tantas vezes reorganizaram o meu caminho.

Às minhas amigas queridas e irmãs especiais **Dayane**, **Érika** e **Luciana**, por caminharem comigo com lealdade, afeto e verdade. Sempre dispostas a me ouvirem, a me aconselharem e a

me carregarem nos braços nos momentos de fraqueza. Vocês não têm ideia de como sou grato a cada uma de vocês três!

Às amigas **Elena e Tati**, pelo afeto e pelas conversas que me reorganizaram.

À minha amiga querida **Manu**, que vem comigo desde a UnB até hoje, atravessando fases e reafirmando presenças, sempre com amor e escuta atenta.

Às amigas **Mirze, Nay e Ju**, que, desde a graduação em Letras na UnB, seguem sendo ponte, cumplicidade e sinônimos de boas risadas.

À minha amiga **Kauna**, que me acompanha desde o Ensino Fundamental no Stella Maris até as batalhas processuais e os caminhos da vida adulta.

Às minhas amigas **Aline, Camila, Evelyn e Lari** – pela amizade leve, constante e sincera desde o CEUB.

À minha amiga **Jordélia**, pela parceria na tutoria e na vida e pelo incentivo sincero.

Às amigas **Andreya, Cathie, Eulina e Lud**, presentes que a profissão na SEEDF me entregou e que seguiram comigo neste processo como rede, afeto e apoio.

Aos amigos Portart – **Conceição, Lili e João** – pelas acolhidas constantes e pelas boas risadas.

Aos meus amigos queridos **Francisco Eduardo e Lincoln**, pelas palavras amigas, pela escuta atenta e pela presença sempre generosa.

Aos meus compadres **Kleyson e Andresa**, ao meu afilhado **Bernardo** e à pequena **Maria Júlia**, por serem sempre lembrança de amor e ternura.

Aos colegas do PPGDSCI – em especial, **Ana Carla, Cida, Cris, Denise, Eduardo, Júlio, Sabrina, Simone, Valéria e Vanessa** – pela partilha de angústias e descobertas, pelos trabalhos em grupo e pelas conversas que atravessaram teorias e vidas.

Aos **professores do PPGDSCI**, que contribuíram diretamente para minha formação crítica e humana, em especial ao **Prof. Rodrigo Pires de Campos** e à **Profa. Selma Alves Pantoja**, que uniram teoria, escrita e literatura em uma das disciplinas mais incríveis que cursei durante este processo.

Ao **Prof. José Vieira de Sousa**, da Faculdade de Educação da UnB, exemplo de profissional dedicado, cuja generosidade intelectual me abriu caminhos valiosos. Foi em sua disciplina na FE/UnB que tive a oportunidade de ler e aprofundar autores que hoje embasam esta tese, o que ampliou minha compreensão teórica e meu olhar sobre a Educação.

Aos coordenadores **Prof. Luiz Fernando Macedo Bessa e Profa. Maria de Fátima Rodrigues Makiuchi**, pela condução competente e sensível do Programa. Ao secretário **André**, sempre atencioso, ágil e solícito em cada demanda.

Aos **entrevistados**, às **escolas** e a todas as pessoas que abriram suas portas, suas memórias e suas trajetórias para que esta pesquisa existisse.

À **Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal**, por ter me oportunizado a licença necessária para a realização deste Doutorado, que me permitiu que eu me dedicasse integralmente à pesquisa e à escrita desta tese.

Aos **membros da banca examinadora**, pela disponibilidade, pela leitura atenta e pelas contribuições que fortaleceram esta tese.

A todos que, de alguma maneira, contribuíram para que eu chegasse até aqui: meu agradecimento profundo. Cada gesto, cada palavra e cada silêncio acolhedor fazem parte desta tese.

Este trabalho é, antes de tudo, fruto de muitos encontros – e de uma caminhada que, como aprendi, valeu por si mesma.

RESUMO

Esta tese analisa a juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Distrito Federal (DF), marcada pela presença de jovens de 15 a 20 anos em uma modalidade historicamente voltada a adultos trabalhadores. A pesquisa busca compreender por que esses jovens, com idade para estarem matriculados no ensino regular, migram para a EJAI, e de que forma a presença desse público transforma a dinâmica dessa modalidade. O estudo reconstrói os percursos históricos e normativos da EJAI no Brasil e examina o contexto específico do DF, em que fluxos migratórios, desigualdades socioespaciais e formas de organização da oferta influenciam as trajetórias escolares. O referencial teórico articula categorias de Freire (1967, 1989, 1996, 2015), Bourdieu (1998, 2007, 2009) e Gramsci (2004), que permitem interpretar a juvenilização como expressão de processos sociais e escolares mais amplos. A investigação adota abordagem metodológica qualitativa, descritiva e crítico-interpretativa (Chizzotti, 2006; Demo, 1995; Flick, 2009; Gil, 2008; Minayo, 2014). Entrevistas foram realizadas em três escolas públicas com oferta de EJAI noturna – envolvendo 15 estudantes, 9 docentes e 3 gestores – e analisadas por meio de categorias construídas segundo os princípios da Análise de Conteúdo Temática (Bardin, 2016). A análise do material empírico mostra que as causas da juvenilização se relacionam à dificuldade de conciliar estudo e trabalho, às reprovações sucessivas e conflitos disciplinares no ensino regular, à ruptura do vínculo escolar durante a pandemia, aos encaminhamentos institucionais feitos pelas escolas de ensino regular e à busca por percursos mais curtos de conclusão da Educação Básica. Os impactos identificados incluem a convivência geracional complexa, mudanças no ambiente escolar e maior centralidade da certificação, ao lado da produção de sentimentos de acolhimento e pertencimento que favorecem a retomada dos estudos. Os desafios enfrentados pela modalidade envolvem o engajamento e a permanência dos estudantes, as lacunas acumuladas de aprendizagem, os limites do modelo semestral e a ausência de formação docente específica para o trabalho com jovens em um espaço concebido para adultos. A tese conclui que a juvenilização da EJAI revela tensões da própria Educação Básica, ao deslocar jovens que não encontraram condições de permanência no ensino regular, ao mesmo tempo em que evidencia a EJAI como espaço possível de continuidade escolar e reconstrução de trajetórias.

Palavras-chave: juvenilização; EJAI; desigualdades educacionais; trajetórias escolares.

ABSTRACT

This paper examines the juvenilization of Youth, Adult and Elderly Education (EJAI) in the Federal District (DF), marked by the growing presence of young people aged 15 to 20 in a modality historically intended for adult workers. The research seeks to understand why these youths – who are of age to be enrolled in regular daytime schooling – migrate to EJAI, and how their presence reshapes the dynamics of this modality. The study reconstructs the historical and normative development of EJAI in Brazil and analyzes the specific context of the DF, where migratory flows, socio-spatial inequalities, and institutional arrangements shape schooling trajectories. The theoretical framework draws on Freire (1967, 1989, 1996, 2015), Bourdieu (1998, 2007, 2009) and Gramsci (2004), whose categories allow interpretation of juvenilization as an expression of broader social and educational processes. The investigation employs a qualitative, descriptive and critical-interpretive methodological approach (Chizzotti, 2006; Demo, 1995; Flick, 2009; Gil, 2008; Minayo, 2014). Interviews were conducted in three public schools offering EJAI night classes – involving 15 students, 9 teachers, and 3 administrators – and were analyzed using categories constructed in accordance with the principles of Thematic Content Analysis (Bardin, 2016). The analysis shows that the causes of juvenilization are linked to the difficulty of reconciling study and work, successive grade repetition and disciplinary conflicts in regular schooling, the breakdown of school engagement during the pandemic, institutional referrals made by regular schools and the search for shorter pathways to complete Basic Education. The impacts identified include complex intergenerational coexistence, changes in the school environment, and the increasing centrality of certification, alongside the production of feelings of belonging and support that encourage students to resume their studies. The challenges faced by EJAI involve student engagement and retention, accumulated learning gaps, the constraints of the accelerated semester system and the absence of specific teacher training for working with youth in a space originally designed for adults. The paper concludes that the juvenilization of EJAI reveals tensions within Basic Education itself, as it redirects young people who could not remain in regular schooling, while simultaneously positioning EJAI as a viable space for educational continuity and the reconstruction of schooling trajectories.

Keywords: juvenilization; EJAI; educational inequalities; schooling trajectories.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Evolução do número de matrículas de EJA no Brasil (2014-2024).....	46
Figura 2 - Evolução do número de matrículas de EJA, por sexo, no Brasil (2014-2024)	48
Figura 3 - Evolução do número de matrículas de EJA, por raça, no Brasil (2014-2024)	50
Figura 4 - Evolução do número de matrículas de EJA no DF (2014-2024)	62
Figura 5 - Evolução do número de matrículas de EJA no DF, por raça (2014–2024).....	64
Figura 6 - Número de matrículas de EJA no DF, por faixa etária e sexo (2024).....	65

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Escolas participantes da pesquisa	95
Quadro 2 - Participantes da pesquisa	99
Quadro 3 - Identificação codificada dos participantes da pesquisa	103
Quadro 4 - Princípios de categorização segundo Bardin (2016).....	108
Quadro 5 - Categorias de análise.....	109
Quadro 6 - Esgotamento físico do trabalho e da rotina.....	117
Quadro 7 - Histórico de reprovações e indisciplina	118
Quadro 8 - Pandemia como ruptura da continuidade escolar.....	120
Quadro 9 - Encaminhamento institucional do ensino regular para a EJAI	122
Quadro 10 - Busca por aceleração e certificação rápida	124
Quadro 11 - Heterogeneidade geracional na sala de aula	126
Quadro 12 - Reconfiguração do ambiente escolar e das relações de convivência.....	128
Quadro 13 - Esvaziamento do valor formativo da escola	130
Quadro 14 - Produção de sentidos positivos: acolhimento e pertencimento.....	132
Quadro 15 - Manutenção do engajamento e da motivação para o estudo.....	134
Quadro 16 - Lacunas acumuladas de aprendizagem	136
Quadro 17 - Estrutura e tempo escolar reduzidos (modelo semestral)	138
Quadro 18 - Ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na EJAI	140

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CASEB	Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEAM	Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDF	Conselho de Educação do Distrito Federal
CEJAIT	Centro de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores
CEP/CHS	Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais
CESAS	Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul
CF	Constituição Federal
CNEA	Congresso Nacional de Educação de Adultos
CNS	Conselho Nacional de Saúde
CRE	Coordenação Regional de Ensino
DF	Distrito Federal
EaD	Educação a Distância
EAPE	Escola de Formação Continuada dos Profissionais da Educação
EC	Emenda Constitucional
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
Educar	Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EJAI	Educação de Jovens, Adultos e Idosos
Encceja	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EPT	Educação Profissional e Tecnológica
FEDF	Fundação Educacional do Distrito Federal
FIC	Formação Inicial e Continuada
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NOVACAP	Companhia Urbanizadora da Nova Capital
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PDE	Plano Distrital de Educação
PLANFOR	Plano Nacional de Formação do Trabalhador
PNA	Programa Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGDSCI	Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
ProfsEJA	Programa de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RAv	Registro de Avaliação
RFA	Registro Formativo de Avaliação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
SipaeDF	Sistema Permanente de Avaliação Educacional do Distrito Federal
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UnB	Universidade de Brasília

SUMÁRIO

MEMORIAL	17
INTRODUÇÃO	19
1 FORMAÇÃO HISTÓRICA E JUVENILIZAÇÃO DA EJAI: BASES PARA COMPREENSÃO CONTEMPORÂNEA	27
1.1 Percursos históricos da EJAI no Brasil.....	28
1.1.1 <i>O Período Colonial: entre a catequese e o controle social</i>	<i>29</i>
1.1.2 <i>O Império e a negação da escolarização popular</i>	<i>30</i>
1.1.3 <i>A República e a historicidade da educação a jovens, adultos e idosos</i>	<i>32</i>
1.1.3.1 <i>Primeira República ou República Velha: entre ideais e realidades</i>	<i>33</i>
1.1.3.2 <i>Era Vargas e Estado Novo: entre a democratização e o autoritarismo</i>	<i>34</i>
1.1.3.3 <i>Quarta República: campanhas nacionais e emergência da educação popular</i>	<i>35</i>
1.1.3.4 <i>Ditadura Militar: a instrumentalização da educação a jovens, adultos e idosos pelo Estado autoritário.....</i>	<i>38</i>
1.1.3.5 <i>Nova República: a EJAI como direito constitucional</i>	<i>40</i>
1.2 O público da EJAI de 2014 a 2024 no Brasil	45
1.3 A EJAI e o fenômeno da juvenilização	50
1.4 Breves considerações.....	53
2 PANORAMA DA EJAI NO DISTRITO FEDERAL	54
2.1 Contexto histórico da EJAI no Distrito Federal.....	55
2.2 Marcos legais e normativos da EJAI no Distrito Federal	58
2.3 Perfil dos sujeitos da EJAI no Distrito Federal.....	60
2.3.1 <i>Evolução das matrículas de EJAI no Distrito Federal (2014–2024).....</i>	<i>62</i>
2.3.2 <i>Composição das matrículas de EJAI no DF por raça (2014–2024).....</i>	<i>63</i>
2.3.3 <i>Distribuição das matrículas de EJAI no DF por faixa etária e sexo (2024).....</i>	<i>64</i>
2.4 Formatos de oferta da EJAI no Distrito Federal	66
2.5 Breves considerações.....	68
3 A EJAI E AS BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER A JUVENILIZAÇÃO	69
3.1 Paulo Freire: pedagogia libertadora e sujeitos historicamente excluídos	71
3.1.1 <i>A educação como prática da liberdade.....</i>	<i>72</i>
3.1.2 <i>O diálogo como fundamento da prática educativa</i>	<i>73</i>
3.1.3 <i>Saberes prévios, cultura popular e conscientização.....</i>	<i>75</i>
3.1.4 <i>Freire e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos</i>	<i>76</i>
3.2 Pierre Bourdieu: reprodução social, desigualdades escolares e exclusão simbólica	77
3.2.1 <i>A escola como espaço de reprodução social</i>	<i>79</i>
3.2.2 <i>Capital cultural e desigualdade escolar.....</i>	<i>80</i>

3.2.3 <i>Habitus e descompasso com o habitus escolar</i>	82
3.2.4 <i>Violência simbólica e legitimação da exclusão</i>	83
3.2.5 <i>A reprodução escolar e seus efeitos</i>	84
3.3 Antonio Gramsci: hegemonia, escola unitária e intelectual orgânico	85
3.3.1 <i>Hegemonia e o papel político da escola</i>	87
3.3.2 <i>A escola unitária e a formação integral</i>	88
3.3.3 <i>Intelectuais orgânicos e o papel dos educadores</i>	89
3.4 Breves considerações.....	90
4 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA	92
4.1 Abordagem metodológica	93
4.2 Campo da pesquisa.....	94
4.3 Sujeitos da pesquisa	99
4.3.1 <i>Ética da pesquisa</i>	101
4.3.2 <i>Sistema de codificação dos sujeitos</i>	103
4.4 Instrumentos e execução da coleta de dados	104
4.4.1 <i>Entrevistas semiestruturadas</i>	105
4.4.2 <i>Observação direta do campo</i>	106
4.5 Análise das entrevistas.....	107
4.5.1 <i>Pré-análise</i>	108
4.5.2 <i>Exploração do material</i>	108
4.5.3 <i>Tratamento e interpretação dos resultados</i>	110
4.6 Limitações da pesquisa.....	111
4.7 Breves considerações.....	113
5 A JUVENILIZAÇÃO DA EJAI NO DISTRITO FEDERAL À LUZ DA PESQUISA DE CAMPO E DO REFERENCIAL TEÓRICO	114
5.1 Causas da juvenilização da EJAI.....	116
5.1.1 <i>Esgotamento físico do trabalho e da rotina</i>	116
5.1.2 <i>Histórico de reprovações e indisciplina</i>	118
5.1.3 <i>Pandemia como ruptura da continuidade escolar</i>	120
5.1.4 <i>Encaminhamento institucional do ensino regular para a EJAI</i>	122
5.1.5 <i>Busca por aceleração e certificação rápida</i>	123
5.2 Impactos da presença juvenil na EJAI.....	125
5.2.1 <i>Heterogeneidade geracional na sala de aula</i>	125
5.2.2 <i>Reconfiguração do ambiente escolar e das relações de convivência</i>	127
5.2.3 <i>Esvaziamento do valor formativo da escola</i>	129
5.2.4 <i>Produção de sentidos positivos: acolhimento e pertencimento</i>	131
5.3 Desafios para a escola e para a docência.....	133

<i>5.3.1 Manutenção do engajamento e da motivação para o estudo.....</i>	<i>134</i>
<i>5.3.2 Lacunas acumuladas de aprendizagem</i>	<i>135</i>
<i>5.3.3 Estrutura e tempo escolar reduzidos (modelo semestral)</i>	<i>137</i>
<i>5.3.4 Ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na EJAI.....</i>	<i>139</i>
5.4 Breves considerações.....	141
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	155
APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido	157
APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas com estudantes de 15 a 20 anos da EJAI.....	160
APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas com docentes que atuam na EJAI	162
APÊNDICE E - Roteiro para entrevistas com gestores de escolas de EJAI	164

MEMORIAL

Sou natural de Brasília-DF e, desde cedo, minha trajetória acadêmica e profissional foi se aproximando, de forma quase natural, das questões que hoje constituem o centro da minha pesquisa. A Educação – e, de modo muito particular, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) – passou a compor meu percurso não apenas como área de atuação, mas como campo de vida, reflexão e compromisso. Minha formação em Letras-Português, Letras-Inglês, Direito e Pedagogia reúne dimensões que, à primeira vista, parecem distintas, mas que sempre dialogaram entre si e me ajudaram a compreender melhor a linguagem, as normas, o senso de justiça, a escola e as políticas educacionais.

Minha caminhada acadêmica ganhou contornos mais fortes em 2013, quando iniciei o Mestrado em Linguística na UnB. A pesquisa que desenvolvi sobre a ordem verbo-sujeito no português do Centro-Oeste nos séculos XVIII e XIX abriu espaço para que eu refletisse sobre questões históricas, territoriais, sociais e formativas que ultrapassavam a própria análise linguística. Em 2015, concluí o Mestrado e, sem perceber, aquele estudo já ampliava meu olhar para a relação entre língua, cultura e educação – relação que viria a ser decisiva na escolha do tema do Doutorado.

Em 2014, fui aprovado no concurso público para Professor de Educação Básica do Distrito Federal – 20h. Desde então, sempre atuei no período noturno, iniciando-se minha experiência docente na EJAI, ministrando aulas de Língua Portuguesa. No início, conhecia pouco sobre a modalidade, mas a convivência diária com os estudantes me mostrou uma realidade complexa, marcada por trajetórias interrompidas, expectativas diversas e um desejo profundo de continuidade dos estudos. Entre 2016 e 2019, atuei como coordenador pedagógico, e, em 2020, como supervisor pedagógico – funções que ampliaram minha compreensão sobre a dinâmica da EJAI e sobre o impacto das escolhas institucionais no cotidiano da escola.

Também vivi experiências intensas no ensino regular. Em 2017, com mais uma matrícula na SEEDF, lecionei para turmas de 7º e 8º anos; em 2018 e 2019, lecionei para turmas de Anos Iniciais do Ensino Fundamental; e, entre 2020 e 2021, transitei entre sala de aula e supervisão pedagógica. Essas vivências, somadas às da EJAI, permitiram-me enxergar com mais clareza os contrastes e as aproximações entre os diferentes percursos escolares e compreender, de forma mais nítida, como muitos estudantes transitavam entre as ofertas existentes na rede pública. Desde 2021, estou afastado das atividades docentes para cursar o Doutorado.

Foi nesse percurso – entre salas de aula, coordenação, supervisão e escuta atenta das trajetórias dos estudantes – que percebi o aumento expressivo de adolescentes e jovens, em idade de cursar o ensino regular, migrando para a EJA no Distrito Federal. Esse movimento, que eu já havia percebido como professor, tornou-se evidente durante a pesquisa e ressoou profundamente em minhas experiências na modalidade. Em diálogo com minha orientadora, decidi assumir esse fenômeno como foco central da tese, pois era preciso entender por que tantos jovens estavam se matriculando na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal.

Dessa forma, minha trajetória – que passou pela Linguística, pela sala de aula, pela coordenação e pela gestão escolar – foi, aos poucos, levando-me ao tema do doutorado. Nada foi abrupto: tudo parece ter acontecido em camadas, como se cada etapa da minha vida acadêmica e profissional tivesse me preparado para olhar com mais cuidado para esse movimento de jovens que buscam na EJA um caminho possível.

Acredito que compreender esse fenômeno não é apenas um exercício acadêmico, mas um compromisso com a Educação Pública do Distrito Federal. Minha intenção é contribuir para que a EJA seja reconhecida como espaço legítimo de formação, e não como última alternativa de quem não encontrou lugar no ensino regular. Minha trajetória, nesse sentido, é também um compromisso afetivo com esses estudantes e com as instituições que me formaram como profissional.

INTRODUÇÃO

A juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI¹) tem se consolidado como um fenômeno marcante da Educação Básica no Brasil. Cada vez mais, adolescentes e jovens de 15 a 20 anos passam a frequentar as turmas da EJAI – um espaço que, historicamente, foi pensado para adultos trabalhadores que haviam interrompido sua trajetória escolar. A entrada desse novo público modifica o cotidiano das escolas e problematiza concepções consolidadas sobre quem deve ser atendido pela modalidade. Pesquisas e dados mostram que a presença juvenil na EJAI se repete em diferentes redes públicas do país (Amapá: Machado e Custódio, 2020; Bahia: Silva, Zan e Santos, 2024; Rio de Janeiro: Fernandes e Alvarenga, 2023; Santa Catarina: Lódi, 2019) e ganha particular visibilidade no Distrito Federal (INEP, 2024).

O recorte etário adotado nesta pesquisa – jovens de 15 a 20 anos – fundamenta-se em razões legais, educacionais e analíticas que dialogam diretamente com o fenômeno da juvenilização da EJAI. Do ponto de vista normativo, trata-se de um grupo etário que, segundo o art. 32 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), encontra-se majoritariamente em idade própria para frequentar o ensino regular da Educação Básica, especialmente os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. A presença desses indivíduos na EJAI, portanto, não corresponde ao público historicamente esperado para a modalidade, o que evidencia uma ruptura significativa nos percursos escolares.

A escolha da faixa de 15 anos como limite inferior justifica-se por ser essa a idade mínima legalmente admitida para matrícula na EJAI no Ensino Fundamental, conforme estabelece o art. 38, § 1º, I, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Já o limite superior de 20 anos foi definido por corresponder a uma etapa de transição entre a juventude e a vida adulta, período em que se intensificam processos de inserção precoce no mundo do trabalho, responsabilização familiar e redefinição de projetos de vida, fatores frequentemente associados à interrupção e à reconfiguração das trajetórias escolares.

Do ponto de vista analítico, o recorte de 15 a 20 anos permite captar a juvenilização em sua forma mais aguda, isto é, quando a migração para a EJAI ocorre ainda muito próxima da

¹ Nesta tese, adota-se a nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), em lugar da denominação tradicional Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa escolha não é meramente terminológica, mas reflete uma compreensão ampliada da modalidade. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional utilize a expressão “Educação de Jovens e Adultos”, observa-se, na prática das redes públicas e na produção acadêmica recente, o uso crescente da sigla EJAI como forma de tornar visível um segmento historicamente atendido, mas pouco nomeado. Ademais, essa opção dialoga com o debate legislativo contemporâneo, a exemplo do Projeto de Lei nº 2.679/2024, que busca incluir explicitamente os idosos na nomenclatura da modalidade.

escolarização regular, e não após longos períodos de afastamento da escola. Ao concentrar a análise nesse grupo etário, a pesquisa busca compreender não apenas a presença juvenil na EJAI, mas, sobretudo, os mecanismos institucionais, sociais e escolares que produzem o deslocamento precoce desses jovens do ensino regular para a modalidade. Assim, o recorte etário adotado não é arbitrário, mas constitui elemento central para interpretar a juvenilização como expressão das tensões estruturais da própria Educação Básica e das desigualdades que atravessam as trajetórias escolares da juventude no Distrito Federal.

Se, por um lado, a ampliação do público juvenil evidencia uma mudança estrutural na composição da EJAI, por outro lado ela revela que a modalidade passou a absorver problemas que se originam ainda no ensino regular. Como observa Romanelli (2014), o fracasso escolar recorrente nas etapas regulares de ensino produz percursos interrompidos, o que afeta sobretudo estudantes das classes populares. A juvenilização, nesse sentido, pode ser vista como rupturas que ocorrem não após décadas longe da escola, e sim durante a própria adolescência e juventude.

A literatura sobre juventude e escola reforça a centralidade dessas interrupções. Estudos de Abramovay e Castro (2006) e Dayrell (2012) mostram que a relação dos jovens com a escola é atravessada por múltiplos fatores – sociais, familiares, territoriais, laborais e subjetivos – que impactam tanto a permanência quanto o sentido atribuído ao estudo. Os itinerários escolares tornam-se fragmentados, marcados por idas e vindas, mudanças de turno, tentativas de retorno e experiências de descontinuidade. Esse percurso tem sido especialmente intenso entre jovens dos grandes centros urbanos, realidade que se reproduz no Distrito Federal (Souza, 2016).

Ao reconstruir a história da alfabetização no Brasil, Paiva (2015) lembra que a escolarização sempre foi influenciada por condições objetivas da vida cotidiana, como tempo, trabalho e deslocamento. Tais elementos, hoje, continuam presentes nas justificativas relatadas por adolescentes e jovens que migram para a EJAI. O ensino regular, pensado para estudantes que não precisam trabalhar, frequentemente não dialoga com a rotina desses jovens que assumem responsabilidades financeiras ou familiares em idade muito precoce.

Além disso, mudanças estruturais na Educação Básica também contribuíram para alterar o perfil do público da EJAI. A ampliação da escolarização obrigatória, a reorganização do ensino fundamental, as políticas de correção de fluxo e a popularização de exames de certificação, como o Encceja, reconfiguraram a forma como estudantes concluem etapas da Educação Básica. Ao mesmo tempo em que o país expandiu o acesso à escola, produziu novas formas de regulação do percurso escolar que nem sempre consideram as desigualdades enfrentadas pelos jovens. A consequência é que a EJAI, enquanto perde adultos em razão da diminuição do analfabetismo, passa a receber um grupo mais jovem que encontra nela condições mais compatíveis com suas

necessidades imediatas.

A juvenilização da EJAI, portanto, não nasce dentro das escolas de jovens, adultos e idosos; ela nasce dentro da própria sociedade brasileira contemporânea, marcada por desigualdades persistentes, transformações rápidas no mundo do trabalho, reorganizações familiares e fragilidades estruturais da educação regular. Ao chegar à modalidade, esses jovens revelam processos mais amplos: a dificuldade da escola de ensino regular em garantir permanência e a inadequação de modelos rígidos de escolarização às condições de vida da juventude.

O fenômeno, ao mesmo tempo em que altera o cotidiano da EJAI, convida a uma nova compreensão de sua função social. Ele não substitui a presença histórica dos adultos trabalhadores, mas a ela se soma, produzindo-se um quadro plural, complexo e desafiador. A presença juvenil, nesse sentido, deve ser analisada com atenção, pois é ela que abre caminho para compreender as transformações recentes da modalidade e, sobretudo, as questões que atravessam a Educação Básica no Distrito Federal e no país.

A presença de adolescentes e jovens na EJAI, ao mesmo tempo em que redefine o perfil da modalidade, evidencia um conjunto de questões que ainda não estão suficientemente esclarecidas. Embora diferentes estudos já apontem esse movimento, inclusive no Distrito Federal, nem sempre é possível compreender de forma integrada como ele se organiza, quais dinâmicas o impulsionam e que significados assume nas escolas que recebem esse público. A pluralidade de trajetórias, contextos e experiências sugere que o fenômeno envolve fatores distintos, que se articulam de modo particular.

É nesse ponto que emerge a necessidade de formular uma pergunta central: por que adolescentes e jovens de 15 a 20 anos, em idade de estarem no ensino regular, estão migrando para a EJAI no Distrito Federal? Dessa pergunta, derivam outras: que fatores contribuem para que esses jovens interrompam sua trajetória no ensino regular e busquem a EJAI como alternativa possível? Como a presença juvenil modifica práticas, dinâmicas e relações no cotidiano das escolas que ofertam a EJAI? Que desafios se colocam para a modalidade e para o trabalho docente diante da chegada desse novo perfil de estudantes?

Essas questões orientam a investigação na direção de compreender o fenômeno para além dos números de matrícula, buscando esclarecer o que esses jovens encontram, esperam e vivenciam quando passam a frequentar uma modalidade organizada historicamente para outro público. Também permite examinar como as escolas recebem essa mudança e de que forma reagem às novas demandas que se colocam no âmbito pedagógico e institucional.

O objetivo geral desta pesquisa, nesse sentido, é analisar o fenômeno da juvenilização da

EJAI no Distrito Federal, buscando-se compreender tanto os fatores que impulsionam a migração de jovens para a modalidade quanto as implicações sociais e escolares dessa presença. Trata-se de examinar o fenômeno em sua complexidade, articulando-se dimensões históricas, institucionais e vivenciais que revelam esse movimento contemporâneo da Educação Básica.

Para alcançar esse propósito mais amplo, a investigação se desdobra em objetivos específicos, que orientam o percurso analítico desta tese. Um primeiro passo consiste em reconstruir o desenvolvimento histórico e normativo da EJAI no Brasil, identificando-se como diferentes períodos, políticas e concepções moldaram a função social da modalidade e influenciaram sua configuração atual. Esse movimento permite situar a juvenilização dentro de um processo histórico mais extenso, marcado por avanços, interrupções e redefinições.

Em seguida, busca-se examinar o contexto educacional do Distrito Federal, atentando-se para características da rede pública de ensino, políticas implementadas ao longo dos anos e dinâmicas internas que ajudam a compreender os fluxos entre o ensino regular e a EJAI. Esse exame não se limita a descrever o funcionamento da rede, mas procura identificar elementos estruturais que favorecem ou dificultam a permanência dos jovens no ensino regular.

Outro objetivo específico consiste em interpretar os sentidos atribuídos pelos sujeitos – estudantes, docentes e gestores – à presença juvenil na EJAI. As percepções desses atores revelam aspectos que não aparecem nos documentos oficiais e permitem compreender como o fenômeno é vivenciado e significado no cotidiano escolar. As narrativas dos sujeitos ajudam a observar as expectativas, os impactos e os caminhos construídos ao longo das trajetórias estudantis.

Por fim, a pesquisa também busca identificar desafios que surgem nas escolas de EJAI a partir da chegada desse público mais jovem. A presença juvenil altera rotinas e relações, o que exige adaptações institucionais e pedagógicas que ainda não estão plenamente compreendidas. Entender como essas transformações se dão é fundamental para analisar o impacto do fenômeno.

A escolha de investigar a juvenilização da EJAI no Distrito Federal se justifica pela relevância social, educacional e científica do fenômeno. Embora a presença de adolescentes e jovens na modalidade venha sendo registrada em diferentes redes públicas do país, suas causas e implicações ainda não estão suficientemente compreendidas. No Distrito Federal, a necessidade de aprofundar essa análise torna-se ainda mais evidente, sobretudo pela ausência robusta de estudos que articulem, de maneira sistemática, trajetórias estudantis, práticas escolares e decisões institucionais.

Além disso, a pesquisa se justifica porque a EJAI ocupa um lugar singular no sistema educacional brasileiro. Ao longo de sua história, a modalidade assumiu diferentes funções e foi marcada por esforços descontínuos, mudanças normativas e desafios persistentes. A chegada de

um público mais jovem altera esse panorama, produz novas demandas às escolas e provoca a necessidade de reexaminar a função social da EJAI na atualidade. Compreender esse processo é fundamental para interpretar como o sistema educacional responde às dificuldades de permanência dos jovens no ensino regular e como se reconfiguram os percursos escolares na juventude.

Outro aspecto que reforça a pertinência da pesquisa é a dimensão humana que atravessa o fenômeno da juvenilização. Jovens que chegam à EJAI carregam experiências de interrupção, expectativas de continuidade e diferentes formas de relação com a escola. Suas vozes, embora presentes no cotidiano das unidades, raramente aparecem em análises mais amplas sobre políticas educacionais ou sobre o funcionamento da modalidade. Dar centralidade às suas narrativas é essencial para compreender o sentido que atribuem à escola em razão da migração para a EJAI e para construir diagnósticos que considerem a perspectiva dos próprios sujeitos envolvidos.

Por fim, há uma justificativa de ordem científica. A literatura sobre EJAI avançou em temas como alfabetização, políticas de financiamento, educação popular e formação de professores, mas ainda explora pouco os efeitos da migração juvenil sobre a modalidade. Ao investigar causas, impactos e desafios desse movimento no DF, esta pesquisa contribui para preencher lacunas existentes e oferece elementos para o debate nacional, de forma a ampliar a compreensão sobre as transformações contemporâneas da Educação Básica.

Para interpretar esse movimento contemporâneo da EJAI, tornou-se necessário adotar um referencial teórico capaz de articular dimensões pedagógicas, sociológicas e político-culturais. É nesse sentido que a pesquisa se apoia em três autores centrais: Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. Cada um deles oferece conceitos para analisar aspectos distintos da juvenilização. Freire contribui para compreender como práticas escolares podem produzir opressão, silenciamento ou, ao contrário, diálogo e conscientização – elementos fundamentais para interpretar as experiências dos jovens que chegam à EJAI após trajetórias interrompidas no ensino regular. Bourdieu permite analisar os mecanismos de reprodução escolar, o papel do capital cultural e os processos de violência simbólica que ajudam a explicar por que determinados grupos juvenis são sistematicamente afastados das formas escolares hegemônicas. Já Gramsci fornece instrumentos para compreender a escola como espaço de disputa política e construção de hegemonia, possibilitando-se analisar a EJAI como território em que se confrontam modelos de formação, expectativas sociais e projetos de juventude.

A mobilização desses autores não busca criar um modelo explicativo fechado, mas oferecer um conjunto de conceitos que permitem situar a juvenilização como fenômeno social, escolar e político. Assim, é possível interpretar tanto as causas que levam adolescentes e jovens

a deixarem o ensino regular, quanto os impactos de sua chegada na EJAI e os desafios que daí derivam para o trabalho docente e para a própria função social da modalidade. O referencial teórico, dessa forma, constitui a base interpretativa que orienta a análise empírica apresentada no Capítulo 5.

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada pela intenção de compreender percepções e interpretações construídas pelos sujeitos envolvidos com a EJAI no Distrito Federal. Esse caminho metodológico permite acessar dimensões que não se revelam apenas por dados numéricos, como expectativas, experiências acumuladas e sentidos atribuídos ao percurso escolar. A escolha por essa abordagem decorre do próprio problema de pesquisa, que exige atenção às trajetórias, às vivências individuais e às formas como estudantes, docentes e gestores interpretam a presença juvenil na modalidade.

O estudo foi desenvolvido em três escolas públicas do DF que ofertam EJAI no período noturno. A seleção das escolas considerou a presença significativa de jovens entre 15 e 20 anos matriculados na modalidade, de modo a possibilitar o contato direto com o fenômeno investigado. Em cada unidade, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com estudantes, docentes e gestores, buscando-se captar diferentes perspectivas sobre as razões que conduzem os jovens à EJAI e sobre os efeitos dessa chegada no cotidiano escolar. Além disso, foi realizada observação direta do ambiente escolar pelo pesquisador.

As entrevistas foram conduzidas com roteiro flexível, o que permitiu que os participantes reconstruíssem suas trajetórias e experiências em seus próprios termos. Esse caráter aberto favoreceu a manifestação de elementos que não haviam sido mencionados pelos entrevistados nas respostas às perguntas do roteiro, o que enriqueceu a compreensão do fenômeno. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas integralmente e codificadas de forma a preservar o anonimato dos participantes, conforme previsto pelos princípios éticos da pesquisa.

O material empírico foi avaliado por meio da Análise de Conteúdo Temática, conforme sistematizada por Bardin (2016). Esse procedimento permitiu organizar o conjunto de falas dos entrevistados em unidades de sentido, identificar regularidades e construir categorias temáticas relacionadas às causas, aos impactos e aos desafios da presença juvenil na EJAI. O processo de codificação respeitou movimentos sucessivos de leitura, releitura e agrupamento, assegurando-se coerência entre o material empírico e os objetivos da investigação.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília e seguiu todas as exigências de consentimento informado. Esse cuidado possibilitou desenvolver o trabalho de campo de maneira ética e respeitosa, assegurando-se o direito dos participantes à confidencialidade e ao tratamento adequado de suas narrativas.

Por fim, a metodologia adotada não se limita a descrever práticas ou trajetórias, mas compreender os sentidos atribuídos ao fenômeno da juvenilização a partir da perspectiva dos próprios sujeitos. Esse enfoque permitiu interpretar o fenômeno em sua complexidade, valorizando as experiências vividas e a forma como são incorporadas ao cotidiano da EJA no Distrito Federal.

Toda pesquisa possui limites que precisam ser reconhecidos para situar o alcance de suas interpretações. Este estudo, ao adotar uma abordagem qualitativa e concentrar-se em escolas específicas do Distrito Federal, não pretendeu oferecer generalizações estatísticas sobre a juvenilização da EJA. O foco em três unidades escolares permitiu aprofundar a compreensão das experiências vividas pelos sujeitos, mas restringe a análise a contextos particulares, que podem apresentar características distintas de outras regiões do Distrito Federal.

Outra limitação decorreu do recorte adotado para o trabalho de campo. A pesquisa foi realizada exclusivamente na EJA presencial, não abrangendo formatos semipresenciais ou a distância que integram a oferta da rede pública. Essa decisão metodológica possibilitou acompanhar de perto o cotidiano das escolas e as interações entre estudantes e docentes, mas deixou de contemplar dinâmicas específicas das outras formas de oferta, que poderiam revelar aspectos diferentes do fenômeno.

O estudo também se apoiou em narrativas produzidas em um momento específico da trajetória escolar dos participantes. Como essas experiências são atravessadas por condições sociais e educacionais que se transformam ao longo do tempo, o material empírico reflete circunstâncias que podem se modificar em novos contextos ou reorganizações institucionais. A pesquisa, portanto, capta um retrato situado da juvenilização no DF, sem pretensão de abranger todas as variações possíveis do fenômeno.

A tese organiza-se em cinco capítulos, estruturados de forma a acompanhar o percurso investigativo proposto e construir, de maneira progressiva, a compreensão do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal. A lógica de organização parte de um movimento que vai do contexto mais amplo – histórico, normativo e teórico – para a dimensão empírica, culminando-se na análise interpretativa das vozes dos sujeitos. Desse modo, cada capítulo cumpre uma função específica na sustentação do argumento central da pesquisa.

O Capítulo 1 reconstrói o desenvolvimento histórico e normativo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, examinando diferentes períodos, políticas e concepções que moldaram a modalidade ao longo do tempo. Além de recuperar esse percurso, apresenta os marcos legais e documentos orientadores que definem a EJA como direito educacional e discute como, nesse

cenário, emerge o fenômeno da juvenilização, vinculando-o às transformações estruturais da escola e da política pública.

O Capítulo 2 desloca o foco para o Distrito Federal, detalhando a configuração da oferta da EJAI na rede pública, a distribuição das matrículas, as características dos estudantes e as especificidades territoriais que atravessam a modalidade. O capítulo acompanha a evolução dos dados mais recentes e discute como o DF expressa, de forma particularmente visível, a presença do público juvenil na EJAI, o que revela desafios e dinâmicas próprias do território.

O Capítulo 3 apresenta o referencial teórico que sustenta a análise dos dados – Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. De Freire, mobilizam-se conceitos como *diálogo*, *opressão*, *conscientização* e *valorização dos saberes dos educandos*; de Bourdieu, são acionadas as noções de *habitus*, *capital cultural*, *violência simbólica* e *reprodução escolar*; e, de Gramsci, os conceitos de *hegemonia*, *escola unitária* e *intelectual orgânico*. Esses conceitos orientam a leitura dos dados e permitem interpretar a juvenilização como fenômeno social, escolar e político.

O Capítulo 4 descreve o percurso metodológico da pesquisa, detalhando as escolhas epistemológicas, o processo investigativo, os procedimentos de coleta, as técnicas de análise e as condições concretas do trabalho de campo. Também explicita as limitações da pesquisa, contextualiza a opção pela modalidade presencial da EJAI e apresenta os critérios éticos que orientaram toda a produção dos dados.

Por fim, o Capítulo 5 reúne a análise das entrevistas realizadas com estudantes, docentes e gestores, interpretando-se as falas desses sujeitos a partir dos conceitos dos autores que formam o referencial teórico desta pesquisa. O capítulo organiza os resultados em causas, impactos e desafios da juvenilização da EJAI, o que evidencia como jovens de 15 a 20 anos vivenciam suas trajetórias escolares, por que migram do ensino regular, como suas presenças reconfiguram o cotidiano escolar e quais desafios e possibilidades emergem desse processo.

CAPÍTULO 1

FORMAÇÃO HISTÓRICA E JUVENILIZAÇÃO DA EJAI: BASES PARA COMPREENSÃO CONTEMPORÂNEA

A história da educação é também a história dos que não se renderam à exclusão, dos que ousaram aprender e ensinar em meio às desigualdades.

(Arroyo, 2013, p. 42)

O presente capítulo tem por objetivo expor a evolução histórica da educação de jovens, adultos e idosos no Brasil e evidenciar como, ao longo dos anos, o acesso ao saber foi marcado por profundas desigualdades sociais e culturais. Nos períodos colonial e imperial, a educação esteve restrita a poucos, voltada sobretudo à elite e à formação religiosa, enquanto as camadas populares – entre elas trabalhadores, escravizados, mulheres e povos indígenas – permaneceram à margem das oportunidades formais educativas. Não havia, naquele contexto, um sistema de ensino estruturado, tampouco políticas voltadas ao atendimento de idosos, adultos e jovens com idade mais avançada.

A epígrafe de Miguel Arroyo, que abre este capítulo, convida a olhar para essa trajetória como história de resistência, na qual aprender e ensinar sempre foram atos de coragem diante da exclusão. Ao longo do tempo, diferentes grupos sociais desafiaram o silêncio imposto e buscaram na educação um caminho para a emancipação. Essa perspectiva revela que a história educacional brasileira não é apenas a narrativa das políticas e instituições, mas, também, a memória das lutas coletivas pela educação e pela dignidade humana.

A opção por iniciar a tese com este panorama histórico fundamenta-se na necessidade de compreender que a educação a jovens, adultos e idosos – reconhecida como modalidade de ensino específica apenas mais tarde – é fruto de um processo longo, permeado por tensões, avanços e retrocessos. Desde as primeiras iniciativas missionárias e filantrópicas até as campanhas nacionais de alfabetização e os programas contemporâneos de universalização, o percurso histórico da educação brasileira a esse público revela o movimento de exclusão e inclusão que moldou o acesso ao conhecimento e ao exercício da cidadania.

Nesse sentido, este capítulo procura reconstituir as principais etapas do desenvolvimento histórico da educação a jovens, adultos e idosos no Brasil, com ênfase nas condições sociais, políticas e normativas que sustentaram a desigualdade educacional e nas transformações que, gradualmente, abriram caminho para o reconhecimento da educação como direito de todos. É nesse percurso que se delinea, posteriormente, a consolidação da Educação

de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI), tema que será aprofundado nas seções seguintes.

1.1 Percursos históricos da EJAI no Brasil

Historicamente, a educação a jovens, adultos e idosos no Brasil emergiu à margem do sistema escolar, sem o devido reconhecimento como modalidade de ensino estruturada. Nos primeiros séculos da história do país, tratava-se de práticas educativas dispersas, muitas vezes voltadas para finalidades específicas que ultrapassavam o campo pedagógico: “a catequese religiosa, o controle de comportamentos ou a preparação de mão de obra” (Paiva, 2015, p. 67). Essa educação, portanto, não nasceu como um direito assegurado, mas como uma ação pontual vinculada a interesses do Estado, da Igreja e da Economia.

Ao longo do tempo, essas iniciativas foram adquirindo novos significados. No Império, a Constituição de 1824 – no art. 179, XXXII – previu a “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824). Entretanto, cabe destacar que essa instrução era destinada apenas a cidadãos reconhecidos como tais, o que mantinha grande parte da população excluída. Na Primeira República, a exclusão dos não alfabetizados do direito ao voto – de acordo com o art. 70, § 1º, 2º, da Constituição de 1891 (Brasil, 1891) – reforçou o caráter político da negação da escolarização, mantendo-se os adultos não alfabetizados distantes da cidadania formal. Já no século XX, campanhas, movimentos e programas variados tentaram enfrentar o analfabetismo, ora como estratégia de modernização do país, ora como ação de controle político, ora como prática de mobilização popular.

Somente a partir da Constituição de 1988 e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) passou a ser oficialmente reconhecida como modalidade da educação básica. Dessa forma, passou-se a garantir o direito à escolarização àqueles que não tiveram acesso em idade considerada própria. Essa mudança jurídica, contudo, não eliminou a marca da descontinuidade: historicamente, a EJAI foi fortalecida e enfraquecida conforme os contextos políticos, os recursos orçamentários e as prioridades governamentais.

Assim, revisitar o percurso histórico da educação a jovens, adultos e idosos no Brasil entre os períodos colonial, imperial e republicano não é apenas um exercício de reconstrução cronológica. Trata-se de compreender como diferentes projetos de sociedade moldaram a educação a esses indivíduos, o que revela as disputas em torno de quem deveria ter acesso ao saber escolar, em que condições e com quais objetivos. Esse olhar permite, ainda, entender os desafios atuais, entre eles o fenômeno da juvenilização, que recoloca em questão as funções e

os sentidos da EJAI no Brasil do século XXI.

1.1.1 O Período Colonial: entre a catequese e o controle social

No Período Colonial, a educação não se configurava como sistema organizado, nem era pensada como direito assegurado aos indivíduos que habitavam as terras brasileiras. De acordo com Paiva (2015, p. 67), a função dos espaços de ensino criados pelos jesuítas, com a chegada da Companhia de Jesus, em 1549, era a de transmitir a doutrina cristã, impor normas de conduta e treinar indivíduos para oferecer mão de obra. Tratava-se, portanto, de um processo de assimilação cultural, no qual a educação servia como mecanismo de controle social e de dominação.

Os jesuítas, segundo Paiva (2015, p. 67), foram os responsáveis por implantar e manter o ensino público no Brasil durante grande parte do período colonial. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000, pp. 108-109), as ações educativas dos jesuítas “voltavam-se tanto às crianças quanto aos adultos indígenas e africanos escravizados, combinando difusão da doutrina cristã, imposição de normas de comportamento e ensino de ofícios manuais”. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) acrescentam que, ainda que envolvessem práticas de leitura e escrita, o foco não estava na alfabetização em sentido moderno, mas na assimilação cultural e na integração forçada dos colonizados à ordem colonial.

Essa interpretação converge com a análise de Fanon (1968), para quem a colonização é sempre um processo de violência simbólica e material, caracterizada pela desumanização do colonizado e pela negação de sua cultura. Ao impor a escolarização como extensão da catequese, a educação colonial brasileira cumpriu esse papel: não oferecia o direito de aprender, mas buscava substituir saberes nativos por valores eurocêntricos, de forma a neutralizar resistências e reforçar a lógica de dominação.

Portanto, a educação a jovens, adultos e idosos não esteve associada à emancipação, mas a mecanismos de integração forçada. A perspectiva de Fanon (1968) permite compreender que a negação da cultura própria dos povos originários foi um elemento constitutivo das primeiras tentativas de escolarização voltadas a jovens, adultos e idosos, revelando-se que a exclusão educacional tem raízes históricas profundas no processo de colonização.

Esse modelo jesuítico permaneceu até meados do século XVIII, quando a nova política reformista do Marquês de Pombal entrou em choque com os interesses da Companhia de Jesus. Em 1759, a expulsão dos jesuítas deixou um vazio institucional no campo da instrução. Como observa Saviani (2021, p. 155), a Coroa tentou reorganizar a instrução pública por meio das

“aulas régias”, mas essas iniciativas ficaram restritas a centros urbanos e a segmentos mais favorecidos da população. Não há registros consistentes de práticas voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos nesse período, o que demonstra a marginalização do tema.

Beisiegel (2004, pp. 23-24) observa que, no geral, durante todo o período colonial, “as práticas educativas voltadas a jovens, adultos e idosos foram episódicas e restritas, sem que houvesse qualquer compromisso do Estado em constituí-las como política”. A ausência de continuidade revelava não apenas a fragilidade institucional da época, mas sobretudo o desinteresse das elites coloniais em promover a escolarização das camadas populares. Essa omissão, conforme destaca Beisiegel (2004, p. 24), não deve ser entendida como lacuna ocasional, mas como traço estrutural do projeto colonial: manter grande parte da população em condição de analfabetismo funcionava como mecanismo de reprodução das hierarquias sociais e de preservação dos privilégios de poucos.

Portanto, no período colonial, a educação de jovens, adultos e idosos não existia como modalidade de ensino, mas como prática subordinada ao projeto de colonização. Esse início revela um traço que se repetirá em outros momentos da história da EJAI: sua constituição como resposta pontual a interesses externos ao próprio campo educacional.

1.1.2 O Império e a negação da escolarização popular

Com a independência do Brasil em 1822 e a promulgação da primeira Constituição em 1824, a educação passou a aparecer no ordenamento jurídico nacional de forma mais explícita. O artigo 179, inciso XXXII, garantia a “Instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos” (Brasil, 1824) – dispositivo que, em tese, poderia incluir jovens, adultos e idosos. Contudo, esse direito estava condicionado à cidadania, e essa não era universal. Isso porque indígenas, escravizados, mulheres e grande parte da população pobre não eram reconhecidos como cidadãos plenos. A exclusão legal e política produziu, portanto, uma barreira que mantinha a maioria da população fora do acesso escolar. Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) observam que, nesse período, a educação destinava-se a parcelas muito reduzidas da população, em geral ligadas às elites econômicas e políticas, enquanto a maioria permanecia não alfabetizada.

Os primeiros censos demográficos reforçam a dimensão da exclusão. O Censo de 1872 (DGE, 1872) revelou que mais de 84% da população com 5 anos ou mais não sabia ler nem escrever, percentual que se manteve elevado em 1890 (DGE, 1890), quando mais de 85% da população permanecia não alfabetizada. Esses números confirmam a análise de Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), para quem a baixa escolarização não decorreu da ausência de condições

técnicas ou administrativas, mas da opção política de restringir a educação a um grupo seletivo, consolidando-se o analfabetismo como um dos principais mecanismos de exclusão social e de preservação da hierarquia entre cidadãos plenos e trabalhadores marginalizados. O Estado imperial priorizou a formação de uma elite letrada, deixando à margem trabalhadores, negros recém-libertos, indígenas e mulheres.

Nesse mesmo sentido, Paiva (2015 p. 86) argumenta que, “ao longo do século XIX, a alfabetização não foi concebida como política pública universal, mas como recurso de distinção social”. De acordo com a autora, a escolarização funcionava como instrumento de manutenção da ordem, na medida em que reservava o acesso ao conhecimento escrito às elites e naturalizava a exclusão das camadas populares. Assim, a alfabetização operava mais como privilégio de poucos do que como direito coletivo, o que explica a permanência de elevadas taxas de analfabetismo mesmo após a previsão constitucional.

Outro elemento importante a destacar é o caráter político da manutenção do analfabetismo. Ao restringir a instrução, o Estado imperial também restringia a cidadania, já que o acesso ao voto, aos cargos públicos e a outros direitos dependia, em muitos casos, da comprovação de letramento. Assim, o analfabetismo funcionava como critério de exclusão social e política, reafirmando-se hierarquias e consolidando a marginalização das camadas populares.

Esse cenário pode ser interpretado à luz da reflexão de Enguita (1991, p. 97), para quem a escola, em contextos marcados por desigualdades estruturais, tende a funcionar como um mecanismo de reprodução social. Segundo a autora, em vez de reduzir disparidades, o sistema escolar reforça hierarquias, legitimando-se privilégios das elites e naturalizando a exclusão das camadas populares. No caso brasileiro, o Império consolidou a escola como espaço seletivo, destinado a formar uma minoria letrada, enquanto mantinha a maioria da população afastada do conhecimento escrito.

Beisiegel (2004, p. 31) contribui para esse debate ao enfatizar que a ausência de planos consistentes de alfabetização de jovens, adultos e idosos “não pode ser entendida apenas como uma omissão do Estado imperial, mas como uma escolha consciente”. A manutenção de elevadas taxas de analfabetismo funcionava como estratégia política para limitar o acesso à cidadania plena e preservar a estrutura social excludente. Nesse sentido, o analfabetismo não era apenas um problema educacional, mas um recurso político que reforçava a exclusão e garantia a concentração de poder nas mãos de poucos.

Outro elemento relevante é que o período imperial coincidiu com a manutenção da escravidão até 1888. De acordo com Schwarcz e Starling (2015, p. 25), a educação dos

escravizados era inexistente, salvo em iniciativas pontuais de caráter religioso ou assistencial. Segundo essas autoras, mesmo após a abolição, não foram implementadas políticas de inclusão educacional que garantissem a escolarização da população negra recém-liberta. O resultado foi a perpetuação da exclusão, que atravessou gerações e continua a marcar, ainda hoje, a estrutura educacional brasileira.

Diante do exposto, observa-se que o período imperial marcou um momento de contradição: ao mesmo tempo em que a educação aparece na Constituição como direito formal, esse direito foi negado à maioria da população. A educação a jovens, adultos e idosos continuava não existindo como modalidade e tampouco como política pública estruturada. O que continuou a haver foram práticas limitadas, destinadas a parcelas privilegiadas da sociedade.

1.1.3 A República e a historicidade da educação a jovens, adultos e idosos

A Proclamação da República, em 1889, inaugurou uma nova fase da história política e social do Brasil, cujas repercussões atingiram diretamente o campo educacional. Esse período, que se estende até os dias atuais, não pode ser compreendido de forma homogênea, uma vez que diferentes regimes políticos imprimiram características próprias às políticas e às concepções de educação. Por isso, a análise da educação a jovens, adultos e idosos durante a República requer um recorte em etapas específicas, cada qual marcada por projetos distintos de Estado, de sociedade e de escola.

Didaticamente, a historiografia brasileira divide a República em: Primeira República ou República Velha (1889–1930), caracterizada pela predominância das oligarquias regionais; Governo Provisório e Constitucional de Vargas (1930–1937), no qual se fortaleceu o papel central do Estado na organização educacional; Estado Novo (1937–1945), período de ditadura que reprimiu movimentos populares e centralizou a gestão da educação; Quarta República ou República Populista (1945–1964), marcada pela redemocratização e pelo surgimento de campanhas nacionais de alfabetização; Ditadura Militar (1964–1985), quando prevaleceu uma concepção tecnicista e controladora da educação; e, por fim, a Nova República (1985 até os dias atuais), que recolocou a educação como direito constitucional e ampliou a pauta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI).

Essa divisão permite observar como a educação a jovens, adultos e idosos foi tratada em diferentes contextos: ora como instrumento de disciplinamento e exclusão, ora como promessa de modernização, ora como espaço de resistência e luta pela cidadania. O exame de cada

subperíodo da República, portanto, possibilita compreender a historicidade da EJAI e suas continuidades e rupturas, revelando-se as disputas políticas que marcaram sua trajetória.

1.1.3.1 Primeira República ou República Velha: entre ideais e realidades

A Constituição de 1891 consolidou a nova ordem republicana, mas também aprofundou as desigualdades sociais e educacionais que já marcavam o país. Entre as medidas adotadas, destacou-se – no art. 70, § 1º, 2º – a exclusão dos não alfabetizados do direito ao voto. Em um Brasil majoritariamente sem saber ler e escrever, essa decisão transformou o analfabetismo em instrumento de exclusão política, restringindo-se a cidadania a uma minoria alfabetizada, formada sobretudo pelas elites urbanas e agrárias. Longe de ser um descuido, a ausência de políticas voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos expressava um projeto político que mantinha o poder nas mãos de poucos e consolidava a ordem oligárquica da Primeira República.

O analfabetismo, como observa Romanelli (2014), foi utilizado como critério de distinção e exclusão, mantendo-se a maioria da população afastada da vida pública. Nesse sentido, Romanelli (2014, p. 34) destaca que, “em vez de ser enfrentado como problema social, [o analfabetismo] foi convertido em barreira legal, o que reforçou as desigualdades entre os que podiam e os que não podiam participar das decisões do Estado”. A proibição do voto aos não alfabetizados, dessa forma, não foi um efeito colateral da nova Constituição, mas uma escolha deliberada para preservar o controle político das elites.

Essa leitura é reforçada por Beisiegel (2004), ao afirmar que a ausência de uma atenção educacional voltada à alfabetização de jovens, adultos e idosos não decorreu de omissão ou ineficiência, mas de uma opção política consciente. Manter altos índices de analfabetismo significava, segundo esse autor, assegurar que amplos setores da população continuassem excluídos não apenas da escola, mas também dos direitos políticos mais básicos.

O Censo Demográfico de 1920 (DGE, 1920) evidencia, de forma contundente, a dimensão da exclusão educacional no país. Nesse levantamento, constatou-se que 72% da população brasileira com mais de cinco anos de idade não eram alfabetizados, o que demonstra que, passadas três décadas desde a Proclamação da República, a maioria dos brasileiros permanecia privada do acesso à leitura e à escrita. De acordo com Beisiegel (2004, p. 35), o ensino noturno – destinado a jovens, adultos e idosos – quando existia, resultava de iniciativas isoladas de professores, associações civis ou movimentos locais, sem qualquer política pública sistemática de apoio por parte do Estado.

Mesmo assim, a década de 1920 começou a sinalizar mudanças. De acordo com Brandão

(1987, p. 37), “a urbanização crescente, o surgimento de um operariado industrial e a mobilização de setores intelectuais e populares passaram a questionar a naturalização do analfabetismo”. Movimentos ligados à renovação pedagógica, como o da Escola Nova, segundo Brandão (1987, p. 37), “começaram a defender a ampliação da educação popular”, o que preparou o terreno para as reformas que se intensificariam na década de 1930.

A Primeira República, portanto, foi atravessada por uma contradição fundamental: ao mesmo tempo em que proclamava o ideal de modernização nacional, mantinha grande parte da população excluída da escola e da participação política. O analfabetismo, longe de ser um desafio a ser superado, converteu-se em barreira estrutural e legal à cidadania. Essa exclusão, sustentada por décadas, representou uma dívida histórica que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) procuraria reparar, como será visto nas próximas páginas desta tese, apenas muito tempo depois.

1.1.3.2 Era Vargas e Estado Novo: entre a democratização e o autoritarismo

A Revolução de 1930 marcou uma ruptura no cenário político brasileiro e inaugurou uma nova configuração estatal. Isso porque o Estado passou a assumir um papel centralizador e interventor em diversas áreas, inclusive na Educação. A criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, em 1930, foi um marco institucional importante, pois atribuiu ao governo federal a responsabilidade de formular políticas nacionais para o setor. No campo da EJAI, esse movimento sinalizou um início de reconhecimento da alfabetização de jovens, adultos e idosos como tema da agenda pública.

A Constituição de 1934 representou um marco na história educacional brasileira, pois, pela primeira vez, um texto constitucional dedicou um capítulo específico à Educação. Nesse capítulo, o art. 150, parágrafo único, “a”, expôs que o ensino primário seria gratuito e de frequência obrigatória, frise-se, extensivo também aos adultos. Saviani (2021, p. 241) interpreta esse momento como “expressão de um movimento de democratização”, no qual a educação passou a ser compreendida não apenas como um bem individual, mas como um direito social vinculado ao projeto de construção de uma nação moderna.

Haddad e Di Pierro (2000, p. 110) destacam que a grande novidade desse dispositivo constitucional foi estender a obrigatoriedade da escolarização também aos adultos, rompendo-se, ainda que de forma inicial e limitada, com a ideia de que a educação deveria se restringir às crianças em idade escolar. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 110), “pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular”. Essa

ampliação do público-alvo da educação primária evidencia uma preocupação do Estado em enfrentar o analfabetismo como obstáculo ao desenvolvimento econômico e social do país.

O avanço consolidado pela Constituição de 1934 foi breve. O golpe de 1937, que instituiu o Estado Novo, trouxe uma nova Carta inspirada em regimes autoritários europeus, eliminando o capítulo dedicado à Educação e suprimindo a obrigatoriedade do ensino para adultos. Embora o texto mantivesse a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino primário, a política educacional varguista voltou-se para a formação de trabalhadores ajustados às demandas do processo de industrialização e para o fortalecimento do poder central, relegando-se a segundo plano a alfabetização e a ampliação do acesso escolar.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), apenas no final da década de 1940 a educação de jovens, adultos e idosos começou a ser tratada como questão de política nacional. A criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), em 1938, e do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942, sinalizou o reconhecimento da gravidade do problema do analfabetismo. Contudo, segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), a destinação de parte dos recursos do Fundo ao ensino supletivo não foi suficiente para modificar o quadro de exclusão, pois as ações mantiveram-se restritas e descontínuas. A prioridade do Estado recaía sobre a educação técnica e profissional, entendida como estratégica para o projeto de desenvolvimento econômico em curso.

No cenário internacional, o pós-guerra e a fundação da UNESCO, em 1945, deram novo impulso à educação de jovens, adultos e idosos, associando-se essa modalidade à superação das desigualdades entre países centrais e periféricos (Beisiegel, 2004, p. 63). No Brasil, porém, as iniciativas permaneceram subordinadas às conjunturas políticas e aos interesses imediatos do Estado.

Dessa forma, a Era Vargas expôs a contradição estrutural da política educacional brasileira: de um lado, o reconhecimento da educação como direito social pela Constituição de 1934; de outro, a sua fragilidade diante dos contextos autoritários e das prioridades econômicas do Estado Novo. Essa alternância entre avanços legais e retrocessos políticos consolidou a descontinuidade como marca histórica da EJA no país.

1.1.3.3 Quarta República: campanhas nacionais e emergência da educação popular

O período da Quarta República, também denominado República Populista, teve início em 1945, com a deposição de Getúlio Vargas e a redemocratização do país, e se estendeu até o golpe militar de 1964. Esse contexto político abriu espaço para maior pluralidade de vozes e

para a incorporação de novos direitos sociais, incluindo a educação. A Constituição de 1946, considerada uma das mais democráticas do período republicano, continuou a não dedicar atenção específica à educação de jovens, adultos e idosos, mas lançou bases que permitiram a elaboração de políticas voltadas ao enfrentamento do analfabetismo entre esse público.

Um dos primeiros resultados desse novo marco constitucional foi a criação, em 1947, do Serviço de Educação de Adultos, no âmbito do Ministério da Educação, e a implementação da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Coordenada por Lourenço Filho, a CEAA, conforme Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), constituiu a primeira iniciativa oficial de alcance nacional no combate ao analfabetismo. Cabe destacar que a taxa de analfabetismo, segundo o Censo Demográfico de 1940 (IBGE, 1940), era de 56%.

A Campanha, de acordo com Paiva (2015, p. 216) implantou mais de 20 mil turmas de ensino supletivo em todo o país e atingiu jovens, adultos e idosos. De acordo com Araujo *et al.* (2015), a CEAA representou uma inovação tanto pela escala – com milhares de classes implantadas em todo o território brasileiro – quanto pelo fato de constituir uma política pública coordenada diretamente pelo Ministério da Educação. Para os autores, a campanha simbolizou um marco de institucionalização da alfabetização de jovens, adultos e idosos, ao contrário de experiências anteriores, de caráter local e isolado.

Além da dimensão quantitativa, a CEAA também investiu na produção de materiais didáticos próprios para o público juvenil e adulto. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), Lourenço Filho, responsável por coordenar a campanha no âmbito do Serviço de Educação de Adultos, registrou em relatórios de 1947 e 1948 a metodologia empregada, baseada em cartilhas adaptadas e em uma didática que procurava simplificar a aprendizagem inicial da leitura e da escrita. O professor buscou inclusive referências em experiências internacionais, como o método de Frank Charles Laubach², adaptando-as ao contexto brasileiro.

A combinação entre escala nacional e preocupação didática fez da CEAA um marco na história da EJA. Entretanto, mesmo com esses avanços, seus limites logo ficaram evidentes: a rotatividade dos estudantes era alta, muitos cursos não se sustentaram no tempo, e a alfabetização raramente se traduzia em continuidade escolar (Haddad e Di Pierro (2000, p. 111). Além disso, embora inovadora, a Campanha manteve uma concepção instrumental da alfabetização, reduzida ao ensino das habilidades básicas de leitura e escrita, sem articular-se

² O método Laubach foi criado pelo missionário norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970), conhecido internacionalmente por suas campanhas de alfabetização de adultos. A proposta surgiu nos anos 1930, quando Laubach atuava nas Filipinas e buscava alfabetizar camponeses que falavam línguas locais não padronizadas. Sua metodologia ficou conhecida pelo princípio “cada um ensina um” (*each one teach one*), que orientava que o recém-alfabetizado se tornasse, imediatamente, alfabetizador de outro aprendiz.

de forma consistente à vida social e política dos educandos (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 112). Esses aspectos reforçam a avaliação de que, embora inovadora, a CEAA manteve a lógica de campanhas emergenciais, sem criar uma política perene de escolarização de jovens, adultos e idosos.

A década de 1950 – com uma taxa de analfabetismo de 50,6% (IBGE, 1950) – marcou a intensificação do debate sobre a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil. A realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA), em 1958, representou um divisor de águas. Foi nesse espaço que Paulo Freire, juntamente com outros educadores, apresentou, segundo Paiva (2015, p. 233), propostas que associavam alfabetização à conscientização política, inaugurando-se um novo paradigma para a EJA. Isso porque, até então, predominava uma concepção de alfabetização centrada na aprendizagem técnica da leitura e da escrita, desvinculada da vida social e política dos educandos. Nesse Congresso, no entanto, começaram a ganhar espaço propostas que buscavam redefinir os objetivos da educação de adultos.

Paiva (1973, p. 235) destaca que, nesse evento, Paulo Freire e outros educadores apresentaram reflexões que aproximavam a alfabetização da ideia de conscientização, vinculando-se o aprendizado das palavras ao aprendizado do mundo. O Congresso pode ser visto, portanto, como um embrião da concepção freireana de educação, pois já esboçava a articulação entre alfabetização e consciência crítica.

Na virada da década de 1950 para a de 1960, emergiram múltiplos programas de alfabetização popular: o Movimento de Educação de Base (MEB), os Movimentos de Cultura Popular (MCP), a campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, entre outros (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 113). Esses movimentos – vinculados a organizações religiosas, sindicatos e partidos políticos – buscavam articular educação e transformação social. Cabe destacar que, na década de 60, de acordo com os dados do Censo Demográfico (IBGE, 1960), a taxa de analfabetismo estava em 39,6%. Observa-se, portanto, que esses programas acabaram por ajudar na redução significativa do número de não alfabetizados, em comparação com os números anteriores.

Essas iniciativas, embora heterogêneas em suas propostas pedagógicas e bases institucionais, tinham em comum a compreensão de que alfabetizar significava promover participação social, consciência política e organização comunitária. Elas contribuíram para ampliar o acesso à leitura e à escrita e, sobretudo, para recolocar a alfabetização de adultos no centro do debate público. Foi nesse cenário de efervescência educativa e de crescente mobilização social que o governo federal lançou, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA), sob a coordenação do Ministério da Educação e Cultura (MEC), com a

participação direta de Paulo Freire.

O PNA tinha por objetivo estender nacionalmente o método freireano, fundamentado no diálogo, na problematização da realidade e na articulação entre alfabetização e consciência crítica. Organizado em círculos de cultura, o programa pretendia formar monitores e multiplicadores que pudessem atuar em diferentes regiões do país. Porém, conforme destacam Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), a implementação do PNA foi abruptamente interrompida pelo golpe civil-militar de 1964, que dissolveu os grupos de trabalho, desestruturou os círculos de cultura e levou Paulo Freire ao exílio. Assim, um dos projetos mais promissores de alfabetização popular foi substituído por políticas voltadas à adaptação dos sujeitos à ordem vigente.

Em síntese, a Quarta República foi marcada pela ambiguidade: de um lado, campanhas de grande alcance, como a CEAA, e o reconhecimento da importância internacional da alfabetização de jovens, adultos e idosos; de outro, fragilidades estruturais que impediram a consolidação de uma política perene. Contudo, foi nesse período que emergiu a concepção da EJA como prática de conscientização, fruto da pedagogia freireana e das lutas sociais, que colocaram a alfabetização no centro do debate sobre cidadania e democracia.

1.1.3.4 Ditadura Militar: a instrumentalização da educação a jovens, adultos e idosos pelo Estado autoritário

O golpe militar de 1964 instaurou um regime autoritário que interrompeu o processo democrático em curso e afetou diretamente as experiências de educação popular que vinham se consolidando no início da década de 1960. O Programa Nacional de Alfabetização (PNA), lançado em 1964 sob a inspiração do método de Paulo Freire, foi imediatamente extinto pelos militares, que consideravam suas práticas uma ameaça por promoverem a conscientização crítica e a mobilização popular. Os educadores envolvidos nesses projetos foram perseguidos, presos ou exilados, e as propostas de alfabetização como prática política de libertação foram substituídas por programas de caráter tecnicista e domesticador (Haddad e Di Pierro, 2000, p. 113).

Em 1967, o governo criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com a ambiciosa meta de erradicar o analfabetismo em dez anos. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 113), o MOBRAL rapidamente se expandiu pelo país, com ampla divulgação em campanhas midiáticas, tornando-se o principal programa de alfabetização de jovens, adultos e idosos durante o regime militar. Apesar de sua abrangência, foi alvo de críticas severas. Haddad e Di Pierro (2000 p. 114) argumentam que o MOBRAL tinha uma “concepção reducionista de

alfabetização, centrada na decodificação mecânica da leitura e da escrita, sem articulação com a realidade social dos educandos”. Além disso, o programa, segundo essas autoras, destinava pouco tempo ao processo de alfabetização e utilizava critérios questionáveis para medir resultados, o que colocava em dúvida a confiabilidade dos indicadores divulgados oficialmente.

De acordo com Beisiegel (2004, p. 78), o MOBRAL previa um período muito curto – cerca de 4 a 6 meses – para alfabetizar um indivíduo jovem, adulto ou idoso, considerando suficiente a aprendizagem do reconhecimento de letras, sílabas e palavras simples. Esse tempo não permitia consolidar a leitura e a escrita como práticas sociais. Além disso o sucesso dos estudantes, segundo Beisiegel (2004, p. 78), era medido apenas pela capacidade de assinar o próprio nome ou de ler frases curtas, sem considerar a compreensão da leitura e a capacidade de uso da escrita no cotidiano.

Esses critérios questionáveis permitiam ao regime afirmar que milhares de pessoas tinham sido alfabetizadas, quando, na prática, grande parte delas não desenvolvia competências suficientes para se manter alfabetizada a longo prazo. Por isso, muitos pesquisadores, de acordo com Beisiegel (2004, p. 80), chamam o MOBRAL de política “domesticadora” e “estatística”, mais voltada a legitimar o regime do que a promover uma verdadeira inclusão educacional. Em contraste com a pedagogia crítica de Paulo Freire, que entendia a alfabetização como prática de liberdade e conscientização, o MOBRAL representava a negação da dimensão política da educação, reduzindo-a a um processo técnico.

Essa crítica de Beisiegel (2004, p. 80) permite compreender que o MOBRAL não foi apenas ineficiente em termos pedagógicos, mas constituiu também um instrumento de legitimação do regime autoritário, ao produzir a aparência de combate ao analfabetismo enquanto, na prática, limitava-se a reforçar a ordem social existente. Assim, a educação de jovens, adultos e idosos foi capturada pelo Estado militar como ferramenta de controle ideológico, em claro contraste com as propostas de educação popular que vinham se consolidando no início da década de 1960.

Com a crítica crescente ao MOBRAL, especialmente a partir da década de 1970, o governo instituiu o Ensino Supletivo, previsto na Lei n.º 5.692/1971. O Ensino Supletivo, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000 p. 117), foi organizado em quatro funções: Suplência (substituir a escolarização regular), Suprimento (aperfeiçoamento ou atualização), Aprendizagem (formação inicial para o trabalho, sob responsabilidade do SENAI e SENAC) e Qualificação (voltada à profissionalização rápida). Apesar de ampliar formalmente as possibilidades de escolarização de jovens, adultos e idosos, o Ensino Supletivo, segundo os autores mencionados, manteve a lógica utilitarista, voltada à formação de mão de obra para o

mercado de trabalho, e pouco contribuiu para a efetiva democratização do acesso à educação básica.

Os Censos Demográficos de 1970 e 1980 mostram que, embora tenha havido uma redução numérica no analfabetismo, ele continuava a atingir uma parcela expressiva da população adulta: em 1970, mais de 33% das pessoas com 15 anos ou mais ainda não sabiam ler e escrever (IBGE, 1970), e, em 1980, o índice permanecia acima de 25% (IBGE, 1980). Esses dados indicam que, apesar da ampla cobertura do MOBRAL e da expansão do Ensino Supletivo durante o regime militar, a diminuição das taxas não se traduziu em avanços significativos na qualidade da alfabetização. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 119), em muitos casos, tratava-se de um processo rápido, instrumental e descontextualizado, que garantia resultados estatísticos, mas não assegurava a consolidação da leitura e da escrita como prática social. Assim, pode-se afirmar que tais políticas cumpriram sobretudo uma função ideológica e legitimadora do regime autoritário, mais do que propriamente formadora ou emancipadora.

Observa-se, dessa forma, que a educação a jovens, adultos e idosos foi reiteradamente tratada como uma resposta provisória a uma “defasagem” a ser corrigida, e não como parte orgânica do direito à educação básica. O resultado foi a reprodução do ciclo de exclusão: campanhas de curto prazo alfabetizavam precariamente parte da população, que, sem continuidade, voltava a reincidir no analfabetismo. Assim, o período da Ditadura Militar não apenas limitou a dimensão emancipatória da educação de jovens, adultos e idosos, mas também reforçou o padrão histórico de fragmentação e instabilidade que marca a trajetória da EJAI no Brasil.

1.1.3.5 Nova República: a EJAI como direito constitucional

A partir de 1985, com o fim da Ditadura Militar e o processo de redemocratização, abriu-se um novo ciclo na história da educação brasileira. O governo civil extinguiu o MOBRAL, profundamente associado à ideologia do regime militar, e criou, em seu lugar, a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar). De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 121), a nova Fundação tinha como objetivo articular políticas públicas para o setor, promover a formação de educadores, produzir materiais didáticos e induzir os sistemas estaduais e municipais a assumirem a oferta da EJAI. Isso porque, até os anos 1980, grande parte das ações de alfabetização de jovens e adultos no Brasil era desenvolvida por campanhas federais centralizadas (como o MOBRAL) ou por iniciativas da sociedade civil (igrejas,

sindicatos, movimentos populares). Entretanto, a Fundação Educar teve vida curta, sendo extinta em 1990 pelo governo Collor no contexto de ajustes fiscais e de redução do papel do Estado.

Nesse período, a Constituição Federal de 1988, conhecida como Constituição Cidadã, representou um marco ao reconhecer – no artigo 208, I – que o Estado deveria oferecer educação básica obrigatória e gratuita a todos, inclusive para “os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Pela primeira vez, a educação a jovens, adultos e idosos foi explicitamente incluída como dever estatal e como direito social, estabelecendo-se um fundamento jurídico para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Apesar do avanço representado pela Constituição Federal de 1988, que reconheceu explicitamente a obrigação do Estado em oferecer educação básica obrigatória e gratuita também para aqueles que não a concluíram em idade própria, a realidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos não se transformou de modo estrutural. Haddad e Di Pierro (2000, p. 121) ressaltam que, mesmo após o marco constitucional, a EJA permaneceu marginalizada dentro das políticas educacionais, tratada mais como modalidade compensatória do que como direito fundamental efetivamente garantido. A prioridade dos governos recaiu sobre a expansão do acesso das crianças à escola, enquanto jovens, adultos e idosos continuaram a ser atendidos de forma residual.

Para Di Pierro, Vóvio e Andrade (2008), a exclusão educacional de amplos segmentos da população jovem, adulta e idosa revelava a dívida social que o Estado brasileiro ainda não tinha conseguido saldar. Para as autoras, não bastava a existência de um dispositivo legal que reconhecesse o direito à educação: era preciso que esse direito fosse materializado em políticas consistentes, com financiamento adequado, formação de professores e mecanismos de permanência. A ausência desses elementos, segundo as autoras, perpetuava um cenário em que a EJA, embora formalmente assegurada, permanecia na prática em posição secundária no interior do sistema educacional.

Nos anos 1990, a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, Lei n.º 9.394/1996) consolidou a EJA como modalidade da Educação Básica, destinada a assegurar o direito à escolarização para aqueles que não o tiveram em idade regular. A LDBEN – no art. 38, § 1º, I e II, e § 2º – fixou as idades mínimas de 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, flexibilizando-se os chamados exames supletivos.

Outro ponto que merece destaque foi a criação, em 1996, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), mecanismo responsável por redistribuir os recursos vinculados à Educação Básica entre estados

e municípios, com base no número de matrículas presenciais no ensino fundamental. Essa metodologia de financiamento – centrada na lógica do “valor por aluno” – estimulou os entes federados a ampliar a oferta do ensino fundamental regular, mas desestimulou o investimento em modalidades como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. A EJAI não era considerada no cálculo de redistribuição dos recursos do FUNDEF. Paiva (2015, p. 422) interpreta essa exclusão como um retrocesso grave, pois institucionalizou a invisibilidade histórica da EJAI, afastando-a do principal mecanismo de redistribuição de verbas da educação básica e enfraquecendo seu papel como política pública de direito.

Nesse contexto, Haddad (2007, p. 198) lembra que a negligência com a EJAI não se tratou de um episódio pontual, mas da expressão de uma dívida social permanente. Para o autor, o Estado brasileiro construiu, ao longo de sua história, uma trajetória de desresponsabilização em relação à escolarização de jovens, adultos e idosos, tratando esse processo como residual e emergencial, e não como política pública estável. A exclusão no FUNDEF, segundo o autor, é um exemplo dessa lógica: mesmo reconhecida constitucionalmente, a EJAI permaneceu sem garantia financeira adequada, perpetuando-se o ciclo de marginalização.

Posteriormente, com a substituição do FUNDEF pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), pela Emenda Constitucional n.º 53/2006, ampliou-se o escopo de financiamento da educação pública, incluindo-se todas as etapas e modalidades da Educação Básica, entre elas a Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Essa ampliação representou um avanço em relação ao FUNDEF, ao reconhecer a EJAI como parte integrante da política educacional e como campo legítimo de investimento público. Com a Emenda Constitucional n.º 108/2020, o FUNDEB tornou-se permanente e ampliou a complementação da União, reforçando-se o compromisso federativo com o direito à educação de qualidade. Ainda assim, a efetivação desse direito na EJAI depende das escolhas orçamentárias locais, o que mantém desigualdades regionais e a histórica fragilidade da oferta.

Além dos Fundos, paralelamente surgiram programas inovadores, como: (i) o PLANFOR (Plano Nacional de Formação do Trabalhador), em 1995; (ii) o Alfabetização Solidária, em 1996; e (iii) o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), em 1998. De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, pp. 124-125), esses programas buscavam responder a públicos específicos – trabalhadores rurais, assentados da reforma agrária, jovens em situação de vulnerabilidade social, trabalhadores urbanos de baixa renda – e introduziram inovações como a articulação da escolarização com as formações profissional e comunitária. Entretanto, segundo os autores, muitos sofreram com descontinuidade, baixa escala e falta de

integração com políticas educacionais permanentes.

Em 2003, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) teve como foco a alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos, em parceria com municípios, ONGs e instituições sociais. O programa alcançou milhões de matriculados em todo o país, mas apresentou problemas de continuidade. Di Pierro (2010, p. 946) analisa que o PBA, apesar de seu alcance numérico, manteve a lógica de campanha, com duração limitada, pouca integração com o sistema regular de ensino e ausência de políticas consistentes de pós-alfabetização. Assim, muitos estudantes, após concluírem o ciclo inicial, não tinham condições de prosseguir seus estudos, reproduzindo-se o fenômeno do “analfabetismo de retorno”³.

O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), criado em 2005, representou uma tentativa do governo federal de articular políticas de educação, qualificação profissional e cidadania voltadas à juventude excluída dos processos formais de escolarização e do mercado de trabalho. Com foco em jovens de 18 a 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental, o programa buscava oferecer uma formação integrando-se elevação da escolaridade, qualificação profissional inicial e estímulo à participação social. Essa proposta se alinhava a uma concepção ampliada de educação, que não se restringia à transmissão de conteúdos escolares, mas também às realidades socioculturais e econômicas dos sujeitos. No entanto, segundo Di Pierro (2010, p. 946), a implementação do PROJOVEM enfrentou desafios significativos, como a descontinuidade administrativa, a fragmentação entre os entes federativos e as dificuldades de integração entre as dimensões pedagógica e profissionalizante. Tais entraves limitaram o alcance de seus objetivos transformadores, evidenciando-se a distância entre o desenho político do Programa e as condições concretas de sua execução nas redes públicas de ensino.

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado em 2006, buscou oferecer não apenas a conclusão do ensino fundamental e médio, mas também a formação técnica e profissional. A proposta era que os jovens, adultos e idosos tivessem acesso simultâneo à escolarização e à qualificação para o mundo do trabalho. Entretanto, o PROEJA trouxe consigo uma tensão permanente entre educação e trabalho. De um lado, o PROEJA abria a possibilidade de integração curricular, de forma a aproximar a escola das necessidades concretas dos

³ De acordo com Soares (1998), “analfabetismo de retorno” é a situação em que o indivíduo, embora tenha tido algum acesso à escolarização inicial, perde ao longo do tempo a capacidade de ler e escrever em razão da ausência de práticas sociais de letramento. Esse fenômeno está associado a trajetórias escolares interrompidas, à inserção precoce no trabalho, à falta de acesso a bens culturais e à precariedade das condições de ensino.

estudantes. De outro, havia o risco de reduzir a educação ao papel de mera preparação de mão de obra barata, submetida às demandas do mercado, esvaziando-se a dimensão crítica e formativa da EJAI.

De modo geral, esses programas da Nova República, de acordo com Di Pierro (2010, p. 956), oscilaram entre a inovação e a repetição de limites históricos. Se, por um lado, ampliaram o acesso e diversificaram as experiências, por outro não conseguiram romper com o padrão de descontinuidade e fragmentação que caracteriza a trajetória da educação a jovens, adultos e idosos no Brasil.

Além desses Programas, cabe mencionar o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Esse Plano, conhecido como PNE, reafirmou o compromisso do Estado brasileiro com a erradicação do analfabetismo e a ampliação da escolarização ao longo da vida. Trata-se de um marco regulador de médio prazo (2014–2024), que define diretrizes, metas e estratégias voltadas à universalização do acesso, à melhoria da qualidade e à redução das desigualdades educacionais.

No que se refere à Educação de Jovens, Adultos e Idosos, existem metas do PNE dialogam diretamente com a modalidade. A Meta 3 busca universalizar o ensino médio para toda a população de 15 a 17 anos, o que repercute sobre a juvenilização da EJAI, uma vez que parte desses jovens frequenta essa modalidade. A Meta 8 propõe elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, o que implica ampliar a oferta da EJAI articulada à educação profissional e tecnológica. A Meta 9 ocupa papel central ao propor elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais e erradicar o analfabetismo absoluto até o final da vigência do Plano, além de reduzir em 50% o analfabetismo funcional. Já a Meta 10 trata explicitamente da integração da EJAI com a educação profissional, reafirmando-se a importância de programas como o PROEJA.

Essas metas não se limitam à alfabetização inicial, mas preveem a articulação com políticas de continuidade dos estudos, de modo a assegurar que jovens, adultos e idosos possam prosseguir sua escolarização em níveis mais elevados. O PNE explicita, em suas estratégias, a necessidade de fortalecer a formação inicial e continuada dos educadores da EJAI, ampliar a produção e distribuição de material didático específico e integrar as políticas de alfabetização com as de educação profissional e tecnológica, por meio de ações em regime de colaboração entre União, estados e municípios.

De acordo com Soares (2018, p. 1.265), o ritmo de redução do analfabetismo e de elevação da escolaridade média, no entanto, tem sido lento e desigual, revelando-se que o reconhecimento legal ainda não se converteu em uma política de Estado efetiva. Dessa forma,

embora o PNE tenha consolidado um marco jurídico e político relevante, sua implementação requer compromisso federativo, estabilidade orçamentária e mecanismos permanentes de acompanhamento e avaliação, de modo a assegurar que a EJA seja efetivamente reconhecida como parte integrante da educação básica e como direito humano fundamental.

A partir de 2023, o governo federal iniciou um processo de reconstrução das políticas voltadas à EJA, após um período de descontinuidade e esvaziamento institucional. Entre as principais iniciativas, destacam-se a criação do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, em 2024, e o relançamento do Programa Brasil Alfabetizado, em 2025, ambos voltados à ampliação de vagas, valorização dos educadores e fortalecimento do regime de colaboração entre União, estados e municípios. Essas ações sinalizam uma tentativa de recolocar a EJA como prioridade da agenda educacional, o que reafirma seus papéis social e emancipador, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável 4 da Agenda 2030 da ONU: a perspectiva da educação ao longo da vida.

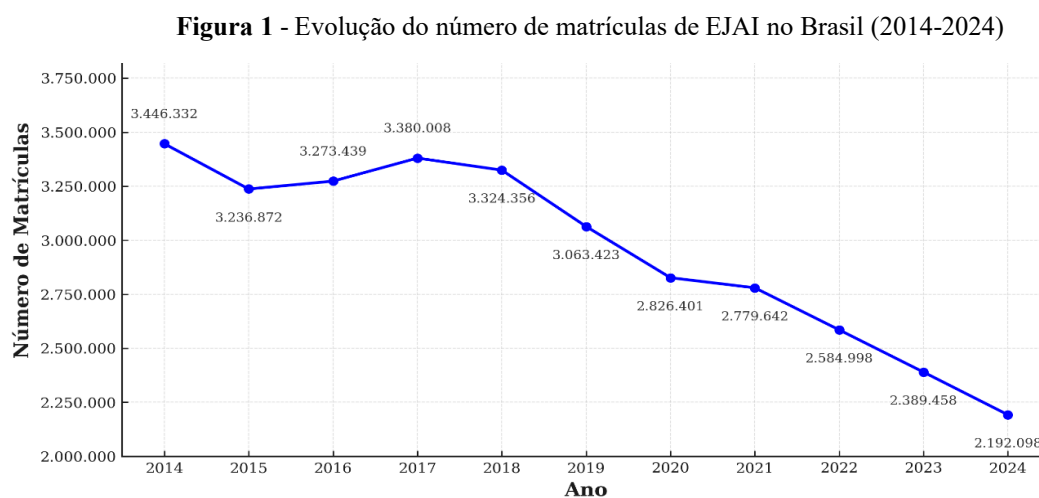
Apesar dos limites e das descontinuidades que marcam a trajetória da EJA no Brasil, observa-se que, desde a redemocratização, a modalidade conquistou avanços significativos em termos legais, institucionais e pedagógicos. A consolidação de um marco jurídico sólido, a ampliação do financiamento por meio do FUNDEB e a inclusão nas metas do Plano Nacional de Educação contribuíram para fortalecer o reconhecimento da EJA como parte integrante da Educação Básica e como direito social inalienável. Nos últimos anos, as iniciativas de reconstrução, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e o relançamento do Programa Brasil Alfabetizado, indicam uma retomada de esforços no sentido de garantir continuidade, valorização docente e integração entre políticas públicas. Assim, mais do que uma modalidade compensatória, a EJA se afirma como um espaço de formação humana, de construção de cidadania e de realização do princípio da educação ao longo da vida, o que reafirma sua relevância no projeto democrático de desenvolvimento social e equidade no país.

1.2 O público da EJA de 2014 a 2024 no Brasil

Após a apresentação do percurso histórico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Brasil, é necessário observar como essa trajetória se traduz na composição do público atendido ao longo dos últimos dez anos. As mudanças legais, políticas e demográficas que marcaram a modalidade não se manifestam de forma imediata, mas repercutem gradualmente nos perfis dos estudantes que chegam ou retornam à escola. Desse modo, analisar quem tem frequentado a

EJAI entre 2014 e 2024 permite identificar tendências de continuidade e transformação, o que evidencia processos de redução de matrículas, reconfigurações etárias, de gênero e de trajetórias escolares. Nesta seção, apresentam-se os dados referentes ao número de matrículas e às características desse público no período, com o objetivo de compreender como a EJAI vem sendo tensionada, ressignificada e, em alguns contextos, esvaziada dentro da educação básica brasileira.

O acompanhamento da evolução das matrículas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos, ao longo dos últimos dez anos, permite compreender tendências mais amplas relacionadas ao acesso, à permanência e ao alcance dessa modalidade no sistema educacional brasileiro. A análise dos dados em série histórica possibilita identificar não apenas variações numéricas, mas também processos estruturais que influenciam o público atendido, as políticas educacionais e a configuração das redes de ensino. Nesse sentido, a Figura 1, a seguir, apresenta o número de matrículas na EJAI entre 2014 e 2024, oferecendo um panorama que servirá de base para a discussão sobre a reconfiguração da modalidade no período.



Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP).

Inicialmente, verifica-se, na Figura 1, um patamar superior a 3,4 milhões de estudantes em 2014, seguido por oscilações leves até 2017, e, a partir de 2018, uma queda progressiva mais acentuada, que culmina em aproximadamente 2,1 milhões de matrículas em 2024. Esse decréscimo representa uma redução de cerca de 36% das matrículas em uma década, o que sinaliza não apenas variações conjunturais, mas um processo estrutural de esvaziamento da EJAI no âmbito da educação básica pública brasileira.

A redução do número de matrículas na EJAI ao longo da última década não deve ser compreendida como simples reflexo de desinteresse dos sujeitos ou de uma crise interna da

modalidade. Trata-se de um fenômeno complexo, que envolve transformações educacionais e decisões de política pública.

Em primeiro lugar, é importante considerar a redução gradual das taxas de analfabetismo no Brasil, particularmente entre a população adulta mais idosa. Segundo dados do IBGE/PNAD Contínua, o índice de analfabetismo em pessoas de 15 anos ou mais caiu de 13,6% em 2000 para 9,6% em 2010 e chegou a 5,6% em 2022 (IBGE, 2023). Embora esse percentual ainda represente aproximadamente 9,6 milhões de pessoas, o analfabetismo deixou de corresponder à mesma proporção da população adulta que caracterizava décadas anteriores. Como indicam Haddad e Di Pierro (2000, p. 126), a expansão da alfabetização pode reduzir a pressão direta sobre a demanda histórica da EJAI entre adultos não escolarizados, ainda que tal redução não implique a superação da exclusão educacional como fenômeno estrutural.

Outro fator relevante para a redução no número de matrículas na EJAI foi o aumento da escolarização obrigatória e da permanência na escola regular, especialmente após a Emenda Constitucional n.º 59/2009, que tornou a educação básica obrigatória dos 4 aos 17 anos. De acordo com o INEP (2022), as taxas de escolarização no ensino fundamental alcançaram patamares próximos à universalização (acima de 98%) e houve incremento significativo nas matrículas do ensino médio, ainda que de forma desigual entre regiões. Como destacam Cury (2010) e Saviani (2013), a ampliação da obrigatoriedade não apenas consolidou o direito formal à educação, mas incidiu diretamente sobre os processos de matrícula, acompanhamento e permanência no ensino regular, contribuindo para que uma parcela das crianças e adolescentes que, em décadas anteriores, ingressaria tardiamente na EJAI, permanecesse por mais tempo no ensino regular.

A expansão de programas de certificação por exame, particularmente o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), também desempenha papel relevante na redução das matrículas na EJAI. Criado em 2002 e ampliado a partir de 2017, quando passou a substituir definitivamente o ENEM como forma de certificação do ensino médio, o Encceja oferece uma alternativa de conclusão rápida de etapas da Educação Básica, sem exigência de frequência escolar. Para muitos sujeitos que já acumularam passagens descontínuas pela escola, a certificação via exame se apresenta como uma solução mais ágil, menos custosa e mais compatível com trajetórias marcadas pelo trabalho e pela descontinuidade educacional.

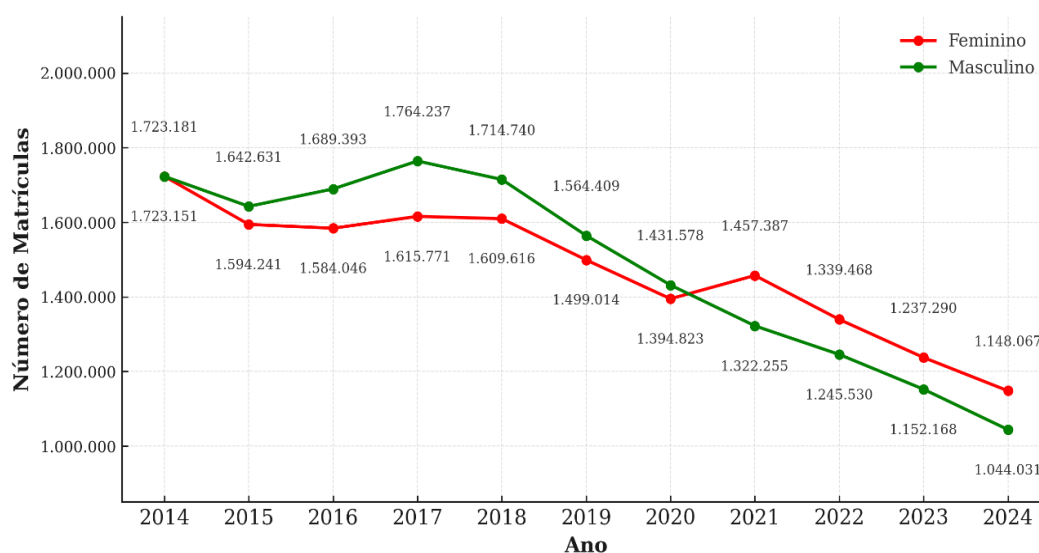
Devem-se considerar ainda as políticas de correção de fluxo e progressão continuada, implementadas especialmente a partir dos anos 2000. Ao reduzirem reprovações sucessivas e encurtarem trajetórias muito prolongadas de distorção idade-série no ensino regular, tais

políticas diminuíram o contingente de estudantes que seriam, anteriormente, encaminhados à EJAI. Essa reorganização administrativa da trajetória escolar contribuiu para reduzir o “afunilamento” histórico de jovens e adultos na modalidade.

Por fim, a redução de matrículas também está vinculada ao enfraquecimento das políticas públicas para a EJAI, sobretudo após 2016, com contenção de investimentos, descontinuidade de programas federais e diminuição da indução nacional. A ausência de políticas de busca ativa, transporte, apoio financeiro e acompanhamento pedagógico contribui para limitar o acesso e a permanência de estudantes na EJAI, acentuando-se o declínio de matrículas já em curso.

Além da análise do número total de matrículas, torna-se relevante observar como essa redução se distribui entre diferentes grupos sociais, de modo a compreender não apenas a dimensão quantitativa, mas também os perfis dos sujeitos da EJAI ao longo do tempo. Nesse sentido, a variável sexo desempenha papel importante para a leitura da modalidade, uma vez que homens e mulheres possuem trajetórias educacionais, percursos de trabalho e relações com a escolarização marcadas por condições sociais diferenciadas. A figura 2, a seguir, apresenta a evolução das matrículas na EJAI por sexo, no período de 2014 a 2024.

Figura 2 - Evolução do número de matrículas de EJAI, por sexo, no Brasil (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP).

A análise da evolução das matrículas na EJAI por sexo, entre 2014 e 2024, revela mudanças significativas na relação entre a participação feminina e masculina ao longo do período. Em 2014, observa-se um cenário de praticamente equilíbrio, com homens e mulheres matriculados em números quase idênticos, sem predominância expressiva de um grupo sobre o

outro. Entretanto, a partir de 2015, essa relação se altera e os homens passam a registrar, de forma contínua, números superiores aos das mulheres, consolidando-se um período de predominância masculina que se estende até 2020. Nesse intervalo, a diferença entre os sexos varia de forma significativa: em alguns anos, como 2017, essa predominância torna-se mais marcada, configurando o maior distanciamento entre as curvas, enquanto em outros, como 2019 e 2020, essa diferença se reduz gradualmente.

A partir de 2021, porém, ocorre uma inversão na direção da série histórica. Enquanto o número de matrículas masculinas sofre uma queda mais acentuada, o número de matrículas femininas apresenta uma elevação, resultando-se no momento em que as mulheres ultrapassam os homens na EJAI. Essa virada não é pontual: ela se mantém de forma consistente nos anos seguintes, consolidando-se um período de predominância feminina entre 2021 e 2024. Ao final da série, essa diferença permanece estável e significativa, indicando que as mulheres passam a representar a maior parte dos sujeitos matriculados na modalidade.

No conjunto, a Figura 2 evidencia dois movimentos distintos: um primeiro, de 2015 a 2020, caracterizado pela maior presença masculina, embora com oscilação mais intensa ao longo dos anos; e um segundo, de 2021 a 2024, no qual as mulheres assumem e mantêm a liderança, apresentando-se uma trajetória de maior constância em comparação à volatilidade observada entre os homens. Assim, a relação entre os sexos na EJAI não é estática, mas marcada por transições e reequilíbrios, que refletem dinâmicas diferenciadas de permanência e retorno à escolarização ao longo do tempo.

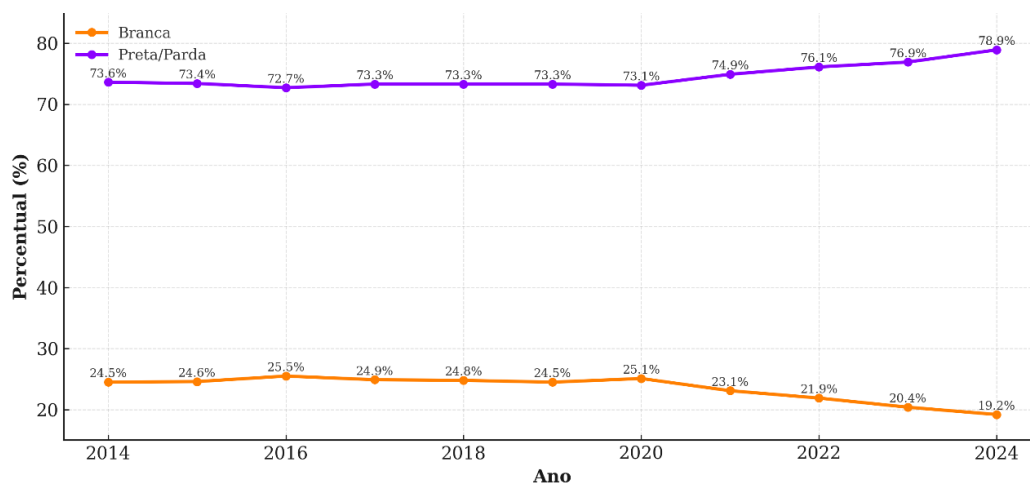
A análise da composição por raça das matrículas na EJAI, por sua vez, é fundamental também para compreender quem são os sujeitos que permanecem, retornam ou acessam a escolarização básica no Brasil. A modalidade, historicamente marcada pela presença de grupos socialmente vulnerabilizados, revela em sua estrutura de matrículas o reflexo das desigualdades acumuladas ao longo dos anos.

Observar a distribuição entre estudantes brancos e pretos/pardos ao longo do tempo permite identificar padrões persistentes de exclusão e reinserção educacional. A Figura 3 apresenta a evolução da participação por raça na EJAI no período de 2014 a 2024, o que permite visualizar o predomínio contínuo de estudantes pretos e pardos na modalidade, bem como a redução gradual da participação de estudantes brancos.

Nesse sentido, a Figura 3 evidencia que a EJAI é uma modalidade frequentada predominantemente por pessoas negras (pretas e pardas) ao longo da série histórica analisada. Entre 2014 e 2024, a participação de estudantes pretos e pardos manteve-se acima de 70%, variando de 73,6% em 2014 para 78,9% em 2024, o que indica crescimento consistente da

presença de pessoas negras na modalidade. Em contraste, a participação de estudantes brancos apresenta tendência de queda, reduzindo-se de 24,5% para 19,2% no mesmo período.

Figura 3 - Evolução do número de matrículas de EJAI, por raça, no Brasil (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP).

A dinâmica revela que a EJAI continua a assumir um papel central no atendimento educacional das populações negras no Brasil. Ou seja, não se trata de um movimento circunstancial, mas de um padrão estrutural vinculado à história da desigualdade racial no país, marcada pelo acesso desigual aos bens educacionais. A forte presença de estudantes pretos e pardos na EJAI expressa, portanto, uma dimensão racializada da exclusão escolar, que se materializa em trajetórias interrompidas, distorção idade-série e retorno tardio à escolarização.

1.3 A EJAI e o fenômeno da juvenilização

Historicamente, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos foi concebida para atender indivíduos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na infância. A literatura mostra que, durante grande parte do século XX, a EJAI esteve associada à alfabetização de adultos e a campanhas de caráter emergencial, muitas vezes pontuais e descontínuas (Di Pierro, Joia, 2001; Paiva, 2015). Porém, a partir dos anos 1990, verifica-se uma mudança gradual, porém constante, no perfil dos estudantes matriculados na modalidade: cresce a presença de adolescentes e jovens. Esse movimento tem sido amplamente reconhecido na literatura como juvenilização da EJAI (Arroyo, 2013; Carrano, 2007).

A juvenilização refere-se ao aumento da participação de estudantes jovens na EJAI, deslocando-se o centro histórico da modalidade, antes voltado mais para adultos. Não se trata de uma simples mudança demográfica, mas de um processo vinculado a transformações

estruturais da educação básica brasileira e às formas como o sistema escolar produz trajetórias de sucesso e fracasso. Como afirma Arroyo (2013, p. 95), muitos desses jovens não deixaram o ensino regular por desistência, mas por experiências de exclusão institucional: reprovações sucessivas, desconsideração de sua identidade cultural, ausência de vínculo com o currículo e experiências de violência simbólica.

Um elemento chave para compreender esse fenômeno é a consolidação da obrigatoriedade do Ensino Fundamental, iniciada com a Constituição Federal de 1988, que definiu esse ensino como obrigatório e gratuito, na condição de direito público subjetivo. Esse princípio é reforçado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), ao afirmar o dever do Estado e da família de assegurar matrícula e permanência na escola. Entretanto, como mostram Haddad e Di Pierro (2024, p. 124) e Rummert (2008, p. 179), a expansão das matrículas que se seguiu não foi acompanhada de investimentos na melhoria das condições de permanência, o que resultou em elevadas taxas de reprovação e defasagem idade-série, sobretudo entre jovens pobres e negros das periferias urbanas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) introduziu outro fator relevante: reduziu a idade mínima para ingresso e realização de exames supletivos – de 18 para 15 anos no Ensino Fundamental e de 21 para 18 anos no Ensino Médio. Esse dispositivo alterou institucionalmente o fluxo escolar, o que possibilitou que redes de ensino transferissem jovens do ensino regular para a EJAI como forma de resolver a defasagem idade-série ou reorganizar indicadores escolares (Sposito, 2008; Carrano, 2007).

Nos anos 2000, observa-se uma nova reconfiguração do cenário educacional brasileiro. A Emenda Constitucional nº 59/2009 ampliou a obrigatoriedade da escolarização para a faixa dos 4 aos 17 anos, incorporando o Ensino Médio ao direito educacional obrigatório. Essa medida intensificou o processo de universalização da educação básica, fazendo com que um contingente crescente de crianças e adolescentes frequentasse a escola regular ao longo dos anos.

Esse movimento teve efeitos demográficos e históricos sobre a EJAI: ao garantir o acesso de novas gerações à escola, a obrigatoriedade reduziu progressivamente o número de pessoas que chegavam à idade adulta sem alfabetização, diminuindo o público tradicional da modalidade. Ou seja, menos adultos sem escolarização inicial passaram a demandar a EJA, ao passo que cresceu o número de sujeitos que, embora tivessem ingressado no sistema escolar na idade considerada adequada, não conseguiram concluir a educação básica e retornaram à escola anos depois.

Nesse sentido, a juvenilização não deve ser interpretada como resultado de um

“interesse espontâneo” dos jovens pela modalidade, mas como consequência das contradições do processo de universalização do acesso, que ampliou a entrada, porém não assegurou condições de permanência, continuação e conclusão dos estudos. Como analisa Arroyo (2013, p. 96), trata-se menos de alunos que abandonam a escola e mais de jovens que experienciam sucessivos mecanismos de expulsão simbólica e pedagógica ao longo da trajetória escolar.

Além dos marcos legais, a juvenilização da EJAI está relacionada a fatores sociais que incidem sobre as trajetórias escolares das camadas populares. A inserção precoce no mundo do trabalho, a divisão desigual das responsabilidades familiares, os deslocamentos urbanos prolongados, a convivência com situações de violência e a permanência do racismo estrutural configuram condições que tensionam a continuidade dos estudos. Como destaca Carrano (2007, p. 61), essas experiências produzem tempos de vida e expectativas que muitas vezes não se ajustam às rotinas e exigências da escola regular. A instituição escolar, por sua vez, nem sempre reconhece as formas de expressão, sociabilidade e presença dos jovens, o que contribui para processos de desfiliação e afastamento. Diante disso, a EJAI aparece como possibilidade de retomada da escolarização, não apenas como acesso tardio ao direito à educação, mas como espaço de reorganização de trajetórias interrompidas.

Os fatores institucionais e políticos também exercem papel determinante nesse processo. A lógica das políticas de responsabilização e das avaliações em larga escala, consolidada a partir dos anos 2000, reforçou a tendência de deslocar para a EJAI os estudantes que comprometem os indicadores de fluxo escolar. Pereira e Oliveira (2018, p. 535) argumentam que, sob a pressão por resultados, muitas redes de ensino passaram a utilizar a EJAI como “válvula de escape” administrativa: jovens em defasagem idade-série são encaminhados para a modalidade não como direito, mas como solução estatística. Como alerta Rummert (2008, p. 180), essa instrumentalização fragiliza a identidade da modalidade e a distancia de seu propósito original de formação integral e emancipatória.

A presença juvenil introduz novas dinâmicas na EJAI – linguagens, expectativas, temporalidades e relações com o conhecimento que tensionam currículos, metodologias e práticas escolares. Entretanto, ainda é frequente a reprodução, na EJAI, de uma lógica aceleradora e compensatória, que ignora as especificidades da juventude e reforça a ideia de que esses jovens estão ali para “recuperar o atraso”.

O fenômeno da juvenilização, portanto, não é acidental, nem conjuntural. Ele expressa os efeitos históricos da desigualdade educacional no Brasil e convoca a EJA a uma redefinição pedagógica, curricular e política. Se a modalidade se torna um espaço onde jovens tentam retomar sua escolarização, é preciso que ela não se limite a receber trajetórias interrompidas,

mas se constitua como espaço para reconstruí-las.

1.4 Breves considerações

A reconstrução histórica apresentada neste capítulo mostrou que a educação de jovens, adultos e idosos no Brasil sempre esteve ligada às formas como o país organizou o acesso ao conhecimento. Em muitos períodos, a escolarização foi destinada a poucos, enquanto grande parte da população permaneceu à margem. Esse movimento ajuda a entender por que a EJA se constituiu de forma tardia e por que ainda hoje carrega marcas de desigualdades que atravessam gerações.

Ao acompanhar esse percurso, também ficou evidente que a juvenilização não surge de maneira repentina. Ela é resultado de mudanças acumuladas na Educação Básica e nas condições de vida de adolescentes e jovens que procuram caminhos possíveis para continuar a estudar. A presença juvenil na EJA é, portanto, uma expressão contemporânea de processos que vêm se reorganizando ao longo do tempo.

Outro aspecto que este capítulo evidenciou é que a EJA sempre respondeu a demandas que ultrapassam o espaço escolar. Em diferentes momentos, foi influenciada por interesses políticos, econômicos e sociais. Por isso, compreender sua trajetória histórica é fundamental para interpretar os desafios atuais e reconhecer que a chegada de jovens à modalidade faz parte de transformações mais amplas no modo como a escola se relaciona com a sociedade.

Ao concluir este primeiro capítulo, abre-se caminho para um olhar mais próximo da realidade do Distrito Federal. O Capítulo 2, a seguir, examina como a EJA se estruturou no DF, quais normas orientam sua oferta, como evoluíram as matrículas e quem são os estudantes que frequentam essa modalidade. É nesse cenário concreto que a juvenilização se manifesta de forma mais nítida e ganha contornos próprios, o que permite aprofundar a compreensão sobre o fenômeno.

CAPÍTULO 2

PANORAMA DA EJAI NO DISTRITO FEDERAL

A educação é a chave decisiva da construção de uma sociedade igualitária.
(RIBEIRO, 1995, p. 29)

A epígrafe de Darcy Ribeiro, que abre este capítulo, é especialmente pertinente ao contexto do Distrito Federal. Ao conceber Brasília como “cidade-escola”, Darcy Ribeiro atribuía à educação o papel de eixo estruturador do projeto de construção de uma sociedade democrática. Esse horizonte formativo permanece como referência para a política educacional do DF e encontra na EJAI um de seus espaços mais expressivos. Longe de ser uma modalidade residual, a EJAI se afirma no território como campo de acolhimento, reconhecimento e produção de saberes, no qual jovens, adultos e idosos reconstróem suas trajetórias escolares e projetam novos percursos de vida. Nesse sentido, a EJAI no Distrito Federal pode ser compreendida como parte viva do projeto educacional pensado para Brasília: um espaço em que o direito à educação se realiza não apenas no acesso inicial, mas na possibilidade permanente de continuar aprendendo ao longo da vida.

O presente capítulo, nesse sentido, tem como objetivo apresentar um panorama analítico da EJAI no Distrito Federal, de modo a situar a modalidade em suas dimensões históricas, normativas, sociais e organizacionais. Após a análise realizada no capítulo anterior, voltada à compreensão da EJAI em âmbito nacional, com destaque para seus marcos constitucionais, legais, programáticos e políticos, torna-se necessário voltar o olhar para o contexto local. Tal movimento se justifica pela especificidade do Distrito Federal enquanto território singular, marcado por intensos fluxos migratórios desde sua fundação.

Nesse contexto, a análise da EJAI no DF adquire relevância por uma razão fundamental. É que a juvenilização – fenômeno que constitui o núcleo da investigação desta tese – não pode ser compreendida de maneira isolada da trajetória e das condições institucionais que configuram a modalidade no território. É a partir das heranças históricas, dos dispositivos normativos e das formas de organização da oferta que se produzem, em grande medida, os mecanismos que possibilitam ou induzem a presença de adolescentes e jovens de 15 a 20 anos em turmas destinadas originalmente a sujeitos que não concluíram a escolarização na idade regular.

A escolha por dedicar um capítulo exclusivo ao panorama da EJAI no Distrito Federal atende também a uma exigência metodológica. A pesquisa aqui desenvolvida busca

compreender as causas, os impactos e os desafios da juvenilização a partir de uma investigação empírica localizada. Assim, antes de avançar para o referencial teórico (Capítulo 3) e para a análise dos dados (Capítulo 5), é necessário situar a realidade empírica na qual o estudo se insere. Esse esforço de contextualização não se restringe à descrição factual, mas pretende oferecer uma leitura crítica do processo de constituição, regulamentação e funcionamento da modalidade no DF, de forma a evidenciar tanto os avanços institucionais quanto as contradições que marcam sua trajetória.

Desse modo, este capítulo será organizado em quatro seções complementares. A primeira resgata o contexto histórico da EJAI no Distrito Federal, desde as iniciativas ainda vinculadas à construção de Brasília até a consolidação de políticas públicas mais estruturadas, ressaltando-se o papel dos movimentos sociais e da educação popular na afirmação do direito à escolarização de jovens, adultos e idosos. Em seguida, serão analisados os marcos legais e normativos específicos do DF, destacando-se a forma como a legislação local, em diálogo com as diretrizes nacionais, estabeleceu objetivos, critérios de acesso e parâmetros de avaliação que estruturam a modalidade. A terceira seção dedica-se ao perfil dos sujeitos atendidos pela EJAI no DF, enfatizando-se a heterogeneidade do público, mas também a presença de adolescentes e jovens em idade regular de escolarização, aspecto diretamente relacionado ao fenômeno investigado. Por fim, discutem-se as modalidades de oferta que compõem o sistema distrital – presencial, combinada, a distância e integrada à Educação Profissional e Tecnológica –, ressaltando-se seus alcances e limites.

Ao longo dessas seções, a análise buscará mostrar que a EJAI no DF constitui um espaço de inclusão social e, também, um terreno atravessado por contradições institucionais e pedagógicas. Tais contradições ajudam a compreender por que, em meio a um sistema educacional relativamente estruturado, observa-se a migração de jovens em idade escolar regular para a modalidade, configurando-se a juvenilização como fenômeno social e educacional relevante. O presente capítulo não apresenta resultados da pesquisa empírica – que serão discutidos no Capítulo 5 –, mas cumpre a função de mapear o campo, oferecendo ao leitor uma visão integrada do cenário distrital da EJAI e preparando as bases para a interpretação crítica desenvolvida nos capítulos seguintes.

2.1 Contexto histórico da EJAI no Distrito Federal

A história da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Distrito Federal está intrinsecamente vinculada à própria gênese de Brasília e ao intenso fluxo migratório que marcou

a construção da nova capital a partir da década de 1950. Milhares de trabalhadores, oriundos das diferentes regiões do país, foram atraídos pelo projeto de interiorização e modernização do território nacional, concebido no governo de Juscelino Kubitschek. Essa população, predominantemente composta por homens e mulheres das classes populares, trazia consigo trajetórias escolares incompletas, níveis elevados de analfabetismo e a necessidade de conciliar a inserção laboral na construção civil com a busca por melhores condições de vida. Como observa Silva (1985, p. 91), “brasileiros e brasileiras vindos das cinco regiões do país, com pouco ou nenhum percurso escolar, engrossaram os dados de baixa ou nenhuma escolarização no território da futura capital”.

Nesse contexto de precariedade e imprevisto, surgiram as primeiras iniciativas voltadas à escolarização de crianças e adultos. A Companhia Urbanizadora da Nova Capital (NOVACAP) criou, em 1956, o Departamento de Educação e Saúde – posteriormente transformado em Departamento de Educação e Difusão Cultural – responsável por instalar escolas improvisadas nos acampamentos e vilas operárias. Esses espaços, ainda rudimentares, tinham a função de atender à demanda imediata de alfabetização e escolarização básica tanto das crianças quanto dos trabalhadores adultos (Distrito Federal, 2021b).

Com a inauguração oficial de Brasília, em 21 de abril de 1960, houve a necessidade de organizar de maneira mais sistemática a rede escolar. Nesse mesmo ano foi instituída a Comissão de Administração do Sistema Educacional de Brasília (CASEB), encarregada de estruturar as primeiras escolas formais, inclusive cursos noturnos voltados para jovens e adultos trabalhadores. Poucos meses depois, em junho de 1960, a recém-criada Fundação Educacional do Distrito Federal (FEDF) assumiu a execução da política educacional, incorporando entre suas atribuições a instalação de programas específicos de educação de adultos. Um marco relevante ocorreu em janeiro de 1961, quando o Conselho Diretor da FEDF aprovou convênio com o Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado à manutenção de iniciativas de educação de adultos no território recém-criado (Distrito Federal, 2021a).

Durante a década de 1960, o crescimento acelerado da população do DF – impulsionado pela migração contínua – impôs a ampliação das redes escolares. Os registros documentais apontam a criação de ginásios noturnos em regiões como Núcleo Bandeirante, Gama, Sobradinho e Taguatinga, o que evidencia a preocupação inicial em oferecer escolarização para jovens e adultos trabalhadores que não tinham condições de frequentar a escola em horário diurno. Contudo, nesse período, a educação de adultos ainda era concebida primordialmente como resposta emergencial ao analfabetismo e como complemento à formação primária, sem uma política permanente ou de longo prazo (Distrito Federal, 2021a).

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1970 e 1980, a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no DF passou a dialogar mais intensamente com os movimentos sociais, com experiências de educação popular e com as práticas pedagógicas inspiradas em Paulo Freire. Esse enraizamento na mobilização comunitária e sindical exerceu pressão sobre o Estado, que se viu compelido a institucionalizar a modalidade como parte do direito à educação básica, não mais apenas como ação compensatória. Documentos posteriores, como as Diretrizes Operacionais da EJA da SEEDF de 2014-2017 (Distrito Federal, 2014b), resgatam essa dimensão histórica ao sublinhar a articulação entre EJAI e processos de emancipação social.

Um marco simbólico desse percurso foi a outorga, em 2014, do Selo de “Território Livre do Analfabetismo” pelo MEC, em reconhecimento ao esforço conjunto do Governo do Distrito Federal e da sociedade civil na redução das taxas de analfabetismo. Ainda que o reconhecimento não significasse a eliminação total do problema – persistiam bolsões de analfabetismo funcional em regiões periféricas e no entorno do DF –, o selo indicou avanços importantes e reforçou a centralidade da modalidade no cumprimento do direito à educação ao longo da vida.

A análise desse contexto histórico permite compreender que a EJAI no Distrito Federal resultou de um processo contínuo de construção social e institucional. Desde os improvisos nos acampamentos da NOVACAP até a consolidação de políticas estruturadas no século XXI, a modalidade esteve sempre condicionada às dinâmicas do território. A singularidade do DF – ao mesmo tempo polo de concentração de serviços públicos, região de elevada escolarização média e espaço de profundas desigualdades socioespaciais – fez com que a EJAI se configurasse como um campo em permanente entrave: entre políticas de universalização da Educação Básica e práticas compensatórias de enfrentamento da exclusão escolar.

Portanto, a trajetória histórica da EJAI no Distrito Federal evidencia dois elementos centrais para esta tese. Primeiro, que a modalidade sempre desempenhou papel de resposta social e política a demandas de inclusão que emergiram das condições concretas de vida da população local, em especial trabalhadores migrantes e populações periféricas. Segundo, que, ao longo do tempo, a configuração histórica da EJAI preparou o terreno para o fenômeno da juvenilização, ao estruturar um espaço de escolarização flexível, noturno, alternativo e permeável às necessidades dos sujeitos. Esse histórico, longe de ser apenas descritivo, revela como a modalidade se constituiu como lócus de disputas e de possibilidades, condição indispensável para compreender os desafios atuais da presença crescente de jovens entre 15 e 20 anos em suas turmas.

Esse olhar histórico permite compreender que a EJAI, no contexto do DF, foi gradativamente deixando de ser apenas uma política de enfrentamento ao analfabetismo, para

se afirmar como espaço de exercício do direito à educação ao longo da vida. Ao mesmo tempo, evidencia que o caráter compensatório nunca deixou de estar presente, o que gerou uma atenção entre o ideal emancipador, inspirado pela educação popular e pelos movimentos sociais, e as respostas do Estado às pressões socioeconômicas.

A partir desse pano de fundo, torna-se indispensável examinar como a trajetória histórica da EJAI no DF foi progressivamente regulamentada e sistematizada por marcos legais e normativos. Esses instrumentos, elaborados em diálogo com a legislação nacional, definiram objetivos, critérios de acesso, formas de organização e parâmetros avaliativos da modalidade. Mais que simples diretrizes normativas, eles configuraram condições materiais e institucionais que, em muitos casos, favoreceram a reconfiguração do perfil etário dos estudantes, abrindo-se caminho para o fenômeno da juvenilização. É a esse conjunto normativo que se dedica a próxima seção.

2.2 Marcos legais e normativos da EJAI no Distrito Federal

A institucionalização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal consolidou-se a partir de marcos legais e normativos que, em diálogo com a legislação nacional, buscaram adequar a modalidade às especificidades locais. Esses instrumentos não apenas regulamentaram aspectos técnicos – como idade mínima de ingresso, organização curricular e formas de oferta –, mas também refletiram opções políticas e concepções pedagógicas sobre o papel da EJAI no território do Distrito Federal. Ao mesmo tempo em que assegurou direitos, trouxe implicações estruturais para a configuração do público atendido, especialmente no que se refere ao fenômeno da juvenilização.

O marco normativo mais abrangente nesse campo é o Plano Distrital de Educação – PDE (Distrito Federal, 2015), elaborado em consonância com o Plano Nacional de Educação – PNE (Brasil, 2014). O PDE estabeleceu vinte e uma metas para o decênio 2015–2025, entre as quais duas incidem diretamente sobre a EJAI. A Meta 9 refere-se à elevação da escolaridade da população jovem, adulta e idosa, articulando a modalidade à Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e à redução do analfabetismo funcional. Já a Meta 10 trata da escolarização de pessoas privadas de liberdade, prevendo a integração da EJAI ao sistema prisional e sua articulação com políticas de qualificação profissional.

Além disso, ao reconhecer explicitamente que a oferta da EJAI no DF se encontrava “abaixo da demanda potencial”, o PDE recomendou a criação dos Centros de Educação de Jovens, Adultos e Idosos Trabalhadores (CEJAITS), evidenciando-se o descompasso entre a

população que necessitava dessa modalidade e as vagas efetivamente ofertadas. Essa lacuna contribui para explicar por que, em muitos casos, jovens em distorção idade-série encontravam na EJA uma alternativa de continuidade escolar.

Nesse processo, o Conselho de Educação do Distrito Federal (CEDF) assume papel estruturante na definição da identidade da modalidade. A Resolução nº 1/2012-CEDF (Distrito Federal, 2012), ao organizar a EJA em três segmentos correspondentes às etapas do Ensino Fundamental e Médio, regulamentou critérios de acesso, autorizou os exames de certificação e estabeleceu a oferta combinada, articulando atividades presenciais e estudos mediados por tecnologias. Embora as idades mínimas de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio já estivessem previstas nacionalmente pela LDB nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), essa Resolução conferiu operacionalidade local a esses parâmetros ao normatizar a matrícula direta em turmas da EJA. Esse movimento ampliou as possibilidades de continuidade escolar para sujeitos com trajetórias interrompidas e, ao mesmo tempo, contribuiu para a presença de adolescentes e jovens na modalidade. Assim, mais do que criar o fenômeno, a regulamentação distrital organizou as condições institucionais que permitiram que a juvenilização se tornasse um traço significativo da EJA no Distrito Federal.

As normativas subsequentes mantiveram essa tendência. A Resolução nº 1/2018-CEDF (Distrito Federal, 2018) e a Resolução nº 2/2019-CEDF (Distrito Federal, 2019) alinharam a EJA à Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) e à reforma do Ensino Médio – Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017) –, ampliando-se a flexibilidade curricular e reforçando-se a equivalência entre trajetórias escolares. Já a Resolução nº 2/2023-CEDF (Distrito Federal, 2023) e a Resolução nº 1/2025-CEDF (Distrito Federal, 2025) adequaram a organização distrital à Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025), destacando-se a diversidade de perfis etários, a integração com a Educação Profissional e Tecnológica e a ampliação das modalidades de oferta (presencial, combinada, a distância e integrada). Se, por um lado, esses textos normativos evidenciaram avanços ao reconhecer a EJA como modalidade inclusiva e diversificada, por outro, mantiveram abertos os mesmos critérios de acesso que favorecem a migração precoce de adolescentes e jovens do ensino regular. Em outras palavras, a normatividade não apenas regulamentou a EJA, mas também produziu efeitos concretos sobre o perfil etário dos estudantes.

Outro documento estruturante é o Currículo em Movimento da Educação Básica – EJA (Distrito Federal, 2014a), publicado pela Secretaria de Estado de Educação do DF em 2014 e atualizado em 2021. Organizado em torno de três eixos integradores – cultura, mundo do trabalho e tecnologias –, o Currículo propõe metodologias ativas, contextualizadas e

interdisciplinares, que dialogam com os saberes prévios dos estudantes e com sua realidade cotidiana. Ao alinhar-se à BNCC e a compromissos internacionais, como a CONFINTEA VI (UNESCO, 2009), o Currículo em Movimento posicionou a EJAI como espaço de aprendizagem ao longo da vida, superando-se concepções meramente compensatórias. Contudo, ao enfatizar dimensões como a integração ao mundo do trabalho e a centralidade das tecnologias digitais, o documento também reconhece, de forma indireta, a presença de jovens, antecipando-se a necessidade de adequações pedagógicas para esse público específico.

As Diretrizes Operacionais da EJAI da SEEDF (Distrito Federal, 2021), publicadas em 2021, complementam esse quadro normativo ao detalhar os processos de planejamento e avaliação. Elas defendem a adoção de uma avaliação formativa e contínua, operacionalizada por instrumentos como o Registro de Avaliação (RAV) no 1º segmento (Ensino Fundamental – Anos Iniciais) e o Registro Formativo de Avaliação (RFA) nos 2º e 3º segmentos (Ensino Fundamental – Anos Iniciais e Ensino Médio, respectivamente). Além disso, elas vinculam a modalidade ao Sistema Permanente de Avaliação Educacional do DF (SipaeDF), que integra avaliações distritais, nacionais e internacionais. Ao mesmo tempo em que fortalecem a cultura de acompanhamento pedagógico, essas diretrizes evidenciam o papel da EJAI como mecanismo de uma modalidade que é mobilizada não apenas como espaço de direito, mas também como estratégia para enfrentar a distorção idade-série.

Dessa forma, os marcos legais e normativos da EJAI no Distrito Federal não podem ser compreendidos apenas como garantias formais de direito, mas como elementos estruturantes da própria configuração da modalidade. Eles expressam avanços institucionais e pedagógicos, mas também revelam contradições que impactam diretamente o perfil do público atendido. Esse duplo movimento – de expansão de direitos e indução de novas dinâmicas etárias – contribui para entender por que tantos adolescentes e jovens de 15 a 20 anos se encontram matriculados na EJAI, núcleo central da questão investigada nesta tese. Na seção seguinte, esse fenômeno se tornará ainda mais visível, ao se analisar o perfil dos sujeitos que compõem a EJAI no DF, evidenciando-se as consequências concretas da normatividade sobre a composição etária, social e cultural da modalidade.

2.3 Perfil dos sujeitos da EJAI no Distrito Federal

O perfil dos sujeitos que frequentam a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal é marcado por heterogeneidade. Diferentes trajetórias de vida se encontram nas salas de aula: adolescentes e jovens em distorção idade-série, adultos trabalhadores que retornam aos

estudos após longos períodos de afastamento, idosos que buscam na escola espaço de socialização, bem como pessoas privadas de liberdade, trabalhadores do campo e sujeitos com deficiência (Ferreira, 2023, p. 63). Essa diversidade traduz o caráter inclusivo da modalidade, mas também revela desafios profundos, sobretudo diante da crescente presença juvenil, que constitui o núcleo analítico desta tese.

De modo geral, os estudantes da EJA compartilham o fato de não terem realizado sua escolarização dentro do fluxo considerado “regular” pelas políticas públicas. Para alguns, trata-se de uma interrupção escolar seguida de retorno, frequentemente após anos de afastamento; para outros – em especial adolescentes e jovens de 15 a 20 anos –, a experiência configura-se como continuidade deslocada, marcada pela migração precoce do ensino regular para a EJA em razão da defasagem idade-série, da repetência ou de fatores institucionais relacionados à gestão do fluxo escolar. Em ambos os casos, a modalidade se apresenta como possibilidade de concluir etapas da Educação Básica, ampliar a escolaridade e construir novos projetos de vida.

Os diagnósticos oficiais dimensionam a amplitude dessa demanda. O Plano Distrital de Educação estimou que, em 2015, havia cerca de 1,79 milhão de pessoas com 15 anos ou mais no DF sem a conclusão da Educação Básica, ao passo que a EJA atendia apenas cerca de 4,5% desse contingente. Essa discrepância evidencia que a modalidade, embora reconhecida como direito, atinge apenas uma fração da demanda potencial. Complementarmente, a PNAD Contínua de 2023 (IBGE, 2024) indicava que o DF possuía aproximadamente 45 mil pessoas não alfabetizadas (1,8% da população com 15 anos ou mais), número que, embora inferior à média nacional (5,4%), reforça a persistência da exclusão educacional mesmo em uma unidade federativa com indicadores socioeconômicos relativamente elevados.

Os documentos pedagógicos da SEEDF aprofundam essa caracterização. O 1º Caderno Pedagógico da EJA – Os sujeitos da EJA e o mundo do trabalho (Distrito Federal, 2024) aponta três grandes grupos etários que estruturam a modalidade: (i) adolescentes e jovens de 15 a 29 anos; (ii) adultos entre 30 e 59 anos, majoritariamente trabalhadores que retornam após trajetórias interrompidas; e (iii) idosos acima de 60 anos, que veem na escola uma oportunidade de socialização, reconhecimento cultural e afirmação de direitos. Além desses, outros grupos específicos – como pessoas privadas de liberdade, trabalhadores rurais e estudantes com deficiência – são incorporados à modalidade em articulação com políticas públicas específicas.

A análise socioeconômica, de acordo com Distrito Federal (2024, p. 30), revela que a demanda pela EJA no DF se concentra nas regiões administrativas periféricas, marcadas por maior vulnerabilidade social. Localidades como Ceilândia, Samambaia e Recanto das Emas concentram a maior parte das matrículas, o que reflete a correlação entre baixa renda,

escolarização incompleta e maior inserção da população no mercado informal de trabalho.

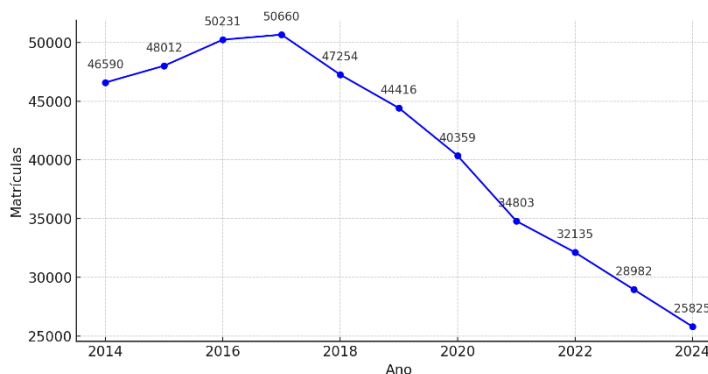
Assim, a caracterização dos sujeitos da EJAI no DF evidencia duas formas predominantes de trajetória escolar: (i) a dos adultos e idosos que retornam após interrupção, em busca de elevação da escolaridade e de novas oportunidades; e (ii) a dos adolescentes e jovens de 15 a 20 anos, que permanecem em fluxo contínuo, mas deslocado, em virtude de reprovações, defasagens ou encaminhamentos institucionais. Essa distinção é essencial para a análise proposta nesta tese, pois indica que a presença juvenil não decorre apenas de escolhas individuais ou de demandas espontâneas, mas resulta de dispositivos normativos e políticas de gestão escolar que incentivam ou legitimam a migração precoce.

A seguir, são apresentados três conjuntos de dados – evolução das matrículas, composição por raça e distribuição etária/por sexo – que permitem visualizar, de forma integrada, a reconfiguração do perfil da EJAI no Distrito Federal ao longo da última década. Esses indicadores, analisados em conjunto, evidenciam não apenas mudanças quantitativas na demanda, mas também deslocamentos qualitativos no público atendido.

2.3.1 *Evolução das matrículas de EJAI no Distrito Federal (2014–2024)*

A evolução das matrículas na EJAI ao longo da última década oferece um panorama importante sobre a trajetória recente da modalidade no Distrito Federal. Ao observar a série histórica entre 2014 e 2024, é possível identificar tendências de crescimento, estabilização e declínio que dialogam diretamente com decisões de política educacional, mudanças no perfil dos sujeitos atendidos e transformações mais amplas no sistema de ensino. A figura a seguir apresenta a variação anual do número de matrículas da EJAI no DF, o que possibilita uma leitura contínua do movimento de expansão e posterior retração da EJAI na região.

Figura 4 - Evolução do número de matrículas de EJAI no DF (2014-2024)



Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP).

A leitura da série histórica revela um comportamento marcado por duas fases distintas. Entre 2014 e 2017, observa-se um período de crescimento das matrículas, alcançando seu ponto mais alto em 2017, quando a rede pública ultrapassou 50 mil estudantes na EJA. Esse aumento pode estar associado à ampliação da oferta, à reorganização curricular da modalidade e a ações de incentivo ao retorno escolar presentes no período.

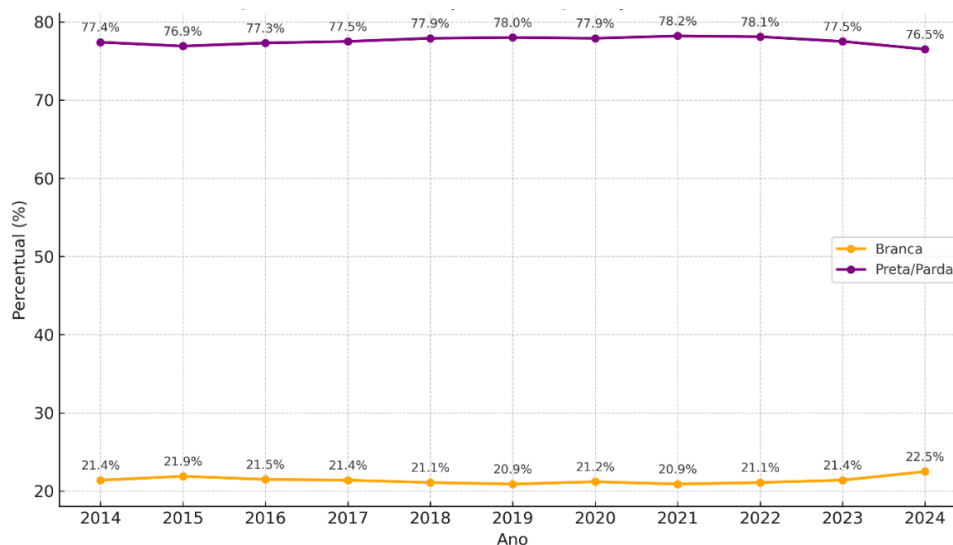
A partir de 2018, contudo, inicia-se uma tendência contínua de queda, que se acentua progressivamente até 2024. Em dez anos, a EJA no DF perdeu aproximadamente metade de suas matrículas, chegando a pouco mais de 23 mil estudantes. Essa redução, que se intensifica sobretudo após 2020, acompanha o fenômeno nacional de esvaziamento da modalidade e reflete tanto o enfraquecimento de políticas públicas específicas quanto alterações no fluxo escolar, com impactos diretos na procura por vagas na EJA.

O conjunto dos dados evidencia que a modalidade atravessa um processo de reconfiguração estrutural. O crescimento inicial demonstra sua relevância como política de inclusão educacional; já a queda prolongada aponta para desafios atuais de manutenção da oferta, fortalecimento das políticas voltadas ao público jovem, adulto e idoso e necessidade de estratégias mais consistentes de permanência e acesso.

2.3.2 Composição das matrículas de EJA no DF por raça (2014–2024)

A composição das matrículas por raça na EJA constitui um elemento fundamental para compreender quem são os sujeitos que acessam e permanecem na modalidade. Ao longo dos últimos anos, o Censo Escolar (INEP, 2024) tem revelado que a EJA no Distrito Federal é marcada por forte presença de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, o que reflete a desigualdade estrutural que atravessa os percursos escolares das populações negras no país. Com base nessa perspectiva, a Figura 5 apresenta a evolução percentual dos grupos brancos e pretos/pardos entre 2014 e 2024, o que permite observar a estabilidade do perfil racial da modalidade ao longo da década.

A análise da série histórica revela que os estudantes pretos e pardos representam, de forma consistente, cerca de três quartos de todas as matrículas da EJA no Distrito Federal. Esse padrão permanece praticamente inalterado ao longo dos onze anos observados, com variações discretas que oscilam entre 76% e 78%, o que indica uma tendência contínua de concentração racial na modalidade. Por outro lado, o percentual de estudantes brancos mantém-se em torno de 21% a 22%, também com pouca variação ao longo do período analisado.

Figura 5 - Evolução do número de matrículas de EJA no DF, por raça (2014–2024)

Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP).

Essa estabilidade revela que a EJA segue desempenhando um papel central na escolarização de segmentos historicamente mais vulnerabilizados, especialmente aqueles que enfrentam barreiras persistentes de acesso, permanência e conclusão no ensino regular. A presença massiva de pessoas negras na modalidade reafirma a necessidade de políticas educacionais que considerem as desigualdades raciais estruturais e que garantam o direito à educação com equidade. O conjunto dos dados reforça, portanto, que a EJA continua sendo um espaço de reparação tardia e de democratização do acesso ao conhecimento para grupos cuja trajetória escolar foi interrompida ou precarizada.

2.3.3 Distribuição das matrículas de EJA no DF por faixa etária e sexo (2024)

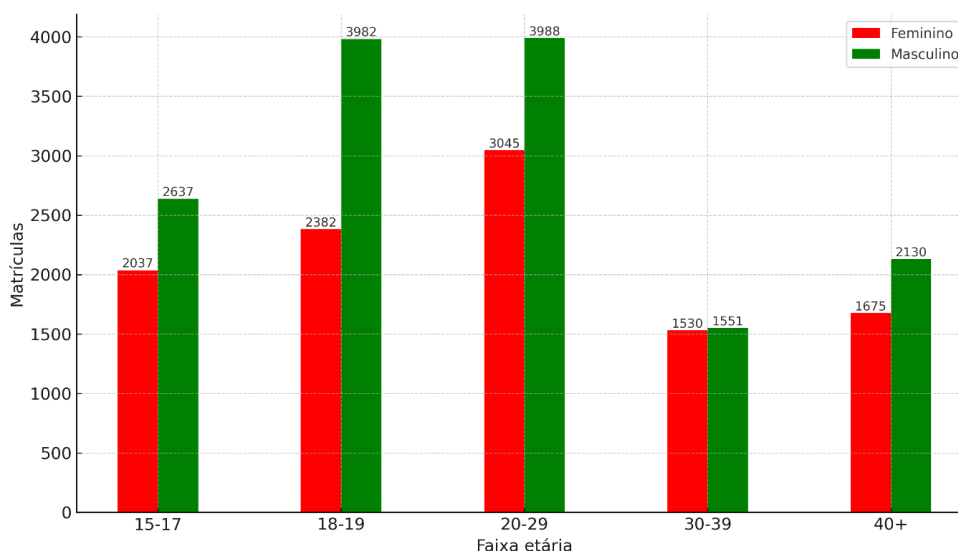
A distribuição das matrículas na Educação de Jovens, Adultos e Idosos do Distrito Federal revela a presença significativa de adolescentes e jovens que, embora estejam dentro da faixa etária prevista para o ensino regular, têm migrado para a modalidade. Para compreender como esse movimento se expressa entre diferentes grupos etários e segundo o sexo, a Figura 6 apresenta a quantidade de matrículas por faixa etária em 2024, o que permite visualizar tanto a intensidade da juvenilização quanto as diferenças internas no perfil dos estudantes que frequentam a modalidade.

Nesse sentido, a leitura da Figura 6 permite observar, de forma clara, a predominância de matrículas concentradas nas faixas etárias mais jovens. Os grupos de 15 a 17 anos, 18 a 19 anos e 20 a 29 anos reúnem, juntos, a maior parte dos estudantes da EJA no Distrito Federal

em 2024, com valores que ultrapassam amplamente aqueles registrados entre adultos de 30 a 39 anos e pessoas com 40 anos ou mais. Essa diferença é expressiva: enquanto as faixas juvenis concentram matrículas que variam de aproximadamente duas a quatro mil pessoas, as faixas adultas permanecem abaixo de dois mil estudantes.

Esse contraste evidencia que a EJAI está recebendo adolescentes e jovens que, por diferentes razões, não permanecem no ensino regular. O volume significativamente superior de matrículas juvenis sinaliza uma mudança estrutural no perfil da modalidade. A presença reduzida de adultos e idosos nas turmas sugere que a função tradicional da EJAI como espaço de retomada tardia dos estudos vem se modificando, ao mesmo tempo em que emergem novas demandas decorrentes da entrada precoce do público mais jovem.

Figura 6 - Número de matrículas de EJAI no DF, por faixa etária e sexo (2024)



Fonte: Elaboração própria, com base nos Censos Escolares de 2014 a 2024 (INEP, 2024).

A análise da Figura 6 revela, ainda, que, em todas as faixas etárias, o número de matrículas masculinas supera o feminino, embora com intensidades distintas entre os grupos. Essa predominância é especialmente evidente nas faixas de 18 a 19 anos e de 20 a 29 anos, quando o número de homens matriculados ultrapassa o de mulheres em mais de mil estudantes, o que indica que a migração masculina para a EJAI ocorre de modo mais expressivo nessa etapa da juventude.

O padrão de gênero sugere que os homens enfrentam maiores dificuldades de permanência no ensino regular, e migram para a EJAI em proporção superior à das mulheres. Nas faixas adultas – 30 a 39 anos e 40 anos ou mais –, as diferenças entre os sexos permanecem, mas em menor escala, o que indica que, embora a EJAI siga atendendo estudantes adultos, são

os jovens, especialmente do sexo masculino, que constituem o grupo mais numeroso e dinâmico na modalidade.

2.4 Formatos de oferta da EJAI no Distrito Federal

A organização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal contempla quatro diferentes formatos de oferta, definidas em diálogo com a legislação nacional e regulamentadas por normativas próprias do Conselho de Educação do Distrito Federal e da Secretaria de Estado de Educação. Essa multiplicidade de formatos tem como objetivo garantir flexibilidade, ampliar o acesso e responder à diversidade de perfis e trajetórias que caracterizam o público da EJAI, desde idosos até adolescentes e jovens em distorção idade-série. Todavia, ao mesmo tempo em que promove a democratização da escolarização, a diversidade de modalidades também revela pontos de análise, pois algumas delas acabam funcionando como vias institucionais para a entrada precoce de jovens, o que contribui para a configuração da juvenilização.

O formato presencial constitui a forma mais tradicional e permanece como a principal oferta da EJAI no DF. Estruturada em três segmentos equivalentes às etapas do Ensino Fundamental e Médio, atende prioritariamente sujeitos trabalhadores que precisam conciliar estudo e trabalho, além de idosos em busca de escolarização básica. O funcionamento predominantemente noturno, historicamente vinculado à possibilidade de participação de adultos empregados durante o dia, também passou a ser a principal porta de entrada de adolescentes e jovens em defasagem idade-série, deslocados do ensino regular. Esse uso ambíguo do ensino presencial – como espaço de inclusão de adultos e como alternativa de fluxo para jovens – reflete uma das tensões centrais da modalidade.

A EJAI combinada, prevista desde a Resolução nº 1/2012-CEDF, surge como alternativa para sujeitos que, por condições laborais ou de vida, não conseguem manter frequência regular. Essa oferta articula atividades presenciais com estudos mediados por tecnologias ou atividades domiciliares, o que flexibiliza a obrigatoriedade de presença diária em sala de aula. Se, por um lado, atende à demanda real de adultos com rotinas de trabalho instáveis, por outro, também se torna atrativa para jovens que buscam acelerar a conclusão da escolaridade ou evitar reprovações no ensino regular. Dessa forma, o formato combinado não apenas responde a necessidades legítimas de inclusão, mas também acaba reforçando o deslocamento juvenil para a modalidade.

O formato a distância (EJAI/EaD), autorizada para os 2º e 3º segmentos, é ofertado em

unidades credenciadas ou em polos de apoio presencial, como o Centro de Estudos Supletivos da Asa Sul (CESAS). O uso de ambientes virtuais de aprendizagem, mídias digitais e materiais impressos amplia as possibilidades de acesso, sobretudo para sujeitos que necessitam de maior autonomia de tempo e espaço. Contudo, esse formato pode enfrentar desafios significativos, como desigualdades no acesso às tecnologias, dificuldades de acompanhamento pedagógico e elevadas taxas de evasão. Além disso, no caso dos jovens, a EaD pode intensificar o risco de fragilização do vínculo escolar, reforçando-se trajetórias marcadas pela instabilidade.

Outro formato é a EJAI integrada à Educação Profissional e Tecnológica (EJAI/EPT), considerada uma das estratégias mais promissoras por articular escolarização básica e qualificação profissional. Prevista nacionalmente pelo Decreto nº 5.840/2006 – PROEJA (Brasil, 2006) e adaptada ao DF por meio de documentos como os Cadernos Pedagógicos nº 3 e nº 4 (Distrito Federal, 2024), essa modalidade pode ser ofertada em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou em cursos técnicos de nível médio, de forma concomitante ou integrada. Apesar de seu potencial para favorecer a inserção laboral e social dos estudantes, esse formato enfrenta entraves significativos, como a insuficiência de infraestrutura escolar, a carência de formação docente específica e a dificuldade de consolidar parcerias intersetoriais. Ainda assim, a EJAI/EPT representa um horizonte importante para repensar a função social da modalidade, especialmente diante da crescente presença juvenil, que demanda currículos mais articulados com perspectivas de futuro profissional.

Além desses formatos, a EJAI é ofertada também em unidades prisionais, contemplando os três segmentos da Educação Básica. Nesse contexto, destacam-se iniciativas de fomento à leitura e à escrita vinculadas à remição de pena, bem como experiências de articulação com cursos de qualificação profissional. Esse formato reforça a dimensão da EJAI como direito humano e como política pública de inclusão social, ao atender sujeitos em situação de privação de liberdade.

O conjunto desses formatos evidencia tanto o esforço do poder público em atender a um público heterogêneo quanto as contradições estruturais que atravessam a modalidade. Enquanto a oferta presencial e a distância mantêm características que favorecem o ingresso de adolescentes e jovens deslocados do ensino regular, a oferta combinada e a EJAI/EPT tentam responder a demandas específicas de flexibilidade e de formação profissional. Em todos os casos, observa-se que a diversidade de formatos, ainda que necessária para garantir o direito à escolarização, também atua como fator que potencializa a juvenilização. Ao legitimar a presença de jovens em idade regular no interior da modalidade, essas ofertas consolidam a EJAI como espaço híbrido, em que se encontram sujeitos com trajetórias interrompidas e outros que

prosseguem em fluxos deslocados.

Portanto, os formatos de oferta da EJA no Distrito Federal não podem ser compreendidos apenas como arranjos administrativos ou pedagógicos. Eles expressam respostas institucionais a demandas sociais concretas, mas também funcionam como mecanismos que configuram o perfil do público atendido. A multiplicidade de ofertas traduz tanto o esforço de inclusão quanto as questões geradas pela juvenilização.

2.5 Breves considerações

O panorama da EJA no Distrito Federal revela uma modalidade consolidada em marcos normativos próprios, com oferta diversificada (presencial, combinada, EaD e integrada à EPT) e fortemente ancorada na ideia de educação ao longo da vida. As resoluções do CEDF, o Currículo em Movimento e o PDE-DF deram lastro jurídico-pedagógico para sustentar a expansão e a flexibilidade da oferta, ao mesmo tempo em que moldaram o perfil do público atendido. Esse arranjo institucional, somado aos fluxos migratórios históricos, ajuda a entender a centralidade que a EJA ocupa no sistema distrital.

A juvenilização emerge, nesse contexto, como efeito de múltiplos vetores: regras de acesso que permitem matrícula a partir dos 15 anos no ensino fundamental da EJA, políticas de correção de fluxo e de avaliação e a atratividade de formatos flexíveis para trajetórias marcadas por trabalho precoce. Esse movimento reforça o papel da EJA como dispositivo de continuidade e recomposição de percursos, o que exige atenção curricular, acompanhamento pedagógico e mediações intersetoriais que considerem tempos e necessidades de jovens e adultos.

Este capítulo, nesse sentido, mapeou o terreno histórico, normativo e organizacional da EJA no Distrito Federal, mostrando como a modalidade se consolidou como espaço de escolarização ao longo da vida e, ao mesmo tempo, como lugar onde se expressam contradições relacionadas aos mecanismos institucionais do fluxo escolar. No capítulo 3, a seguir, será apresentado o referencial teórico que orienta a análise desta pesquisa. A interlocução entre Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci permitirá compreender a EJA como espaço de resignificação da experiência escolar, de disputa por reconhecimento e de produção de pertencimento, analisando-se a juvenilização como fenômeno que envolve dimensões pedagógicas, socioculturais e políticas.

CAPÍTULO 3

A EJAI E AS BASES TEÓRICAS PARA COMPREENDER A JUVENILIZAÇÃO

Não há saber mais, nem saber menos: há saberes diferentes.

(Freire, 2015, p. 49)

A escola tende a legitimar a desigualdade social, transformando em desigualdades de competência aquilo que são desigualdades de condição.

(Bourdieu; Passeron, 2009, p. 175)

Instruí-vos, porque precisamos de toda a vossa inteligência.

Agitai-vos, porque precisamos de todo o vosso entusiasmo.

Organizai-vos, porque precisamos de toda a vossa força.

(Gramsci, 2004, p. 117)

A construção de um referencial teórico sólido é etapa fundamental para sustentar a análise do fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos e Idosos (EJAI), sobretudo quando se busca compreender por que adolescentes e jovens de 15 a 20 anos, cuja faixa etária é prevista pela legislação educacional brasileira como própria para a escolarização no ensino regular de fluxo contínuo, estão cada vez mais presentes nessa modalidade no Distrito Federal. Depois de mapear a trajetória histórica da EJAI em âmbito nacional (Capítulo 1) e de situar o panorama específico do Distrito Federal (Capítulo 2), torna-se necessário adentrar o campo das teorias críticas da Educação e da Sociologia para lançar luz sobre os fatores estruturais que irão nortear o entendimento sobre esse deslocamento juvenil.

O referencial que se apresenta neste capítulo apoia-se em três pensadores: Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. Cada um deles, em sua especificidade, oferece categorias analíticas capazes de dialogar com a realidade da EJAI e de subsidiar o entendimento sobre as tensões que atravessam a presença juvenil nessa modalidade. Em Freire, encontram-se as bases da educação dialógica, libertadora e problematizadora, imprescindíveis para compreender a EJAI como espaço de construção de sentido, e não como mero refúgio para jovens reprovados ou excluídos do ensino regular. Em Bourdieu, descortina-se a contribuição da Sociologia da Educação, com os conceitos de *habitus*, capital cultural e violência simbólica, que ajudam a entender como a escola de ensino regular se organiza de modo a reproduzir desigualdades sociais e afastar estudantes que não compartilham das disposições esperadas. Em Gramsci, por sua vez, é possível acessar a leitura da escola como campo de hegemonia e disputa política, o que permite analisar a juvenilização como parte de um processo de deslocamento dos jovens e como um terreno de potencial resistência e formação crítica.

As epígrafes deste capítulo antecipam esse movimento analítico. Freire (2015, p. 49) nos lembra que todo saber é situado e diverso, e não hierarquizável – princípio ético-pedagógico essencial para reconhecer os jovens da EJAI como sujeitos de conhecimento, e não como “fracassos” escolares. Bourdieu e Passeron (2009, p. 175), ao evidenciarem que a escola tende a transformar desigualdades sociais em desigualdades de competência, ajudam a compreender por que tantos jovens das classes populares são empurrados para trajetórias escolares interrompidas, o que resulta, posteriormente, em sua presença na EJAI. Já Gramsci (2004, p. 117) convoca à ação organizada, lembrando que a formação intelectual não se dissocia do engajamento coletivo, o que nos sinaliza que a EJAI pode ser compreendida não apenas como espaço de acolhimento, mas como espaço de consciência crítica e de fortalecimento político da juventude. Juntas, as três epígrafes sintetizam o horizonte deste capítulo: compreender a juvenilização da EJAI não apenas como expressão de desigualdades estruturais, mas também como possibilidade de reconstrução de sentidos, pertencimentos e projetos de mundo.

Ao optar por esse tripé teórico, a pesquisa reconhece a necessidade de uma abordagem interdisciplinar. A juvenilização da EJAI não é apenas um fenômeno pedagógico, ligado a metodologias de ensino; tampouco é exclusivamente social, restrito a condições econômicas e culturais; e não pode ser reduzido a arranjos políticos ou normativos. Trata-se de um processo complexo, atravessado por múltiplas determinações, que exige um olhar capaz de articular a dimensão pedagógica (Freire), a dimensão sociológica (Bourdieu) e a dimensão política (Gramsci).

Além disso, o recurso a esses três autores justifica-se pela forma como suas teorias dialogam com as perguntas centrais da tese. A compreensão das razões que levam jovens de 15 a 20 anos, em idade própria para a escolarização no ensino regular, a estarem matriculados na EJAI no Distrito Federal exige categorias que permitam analisar tanto os mecanismos de reprodução das desigualdades educacionais quanto as disputas políticas em torno do papel da escola. Nesse sentido, Bourdieu, Freire e Gramsci oferecem aportes teóricos que, em articulação, possibilitam interpretar as causas, os impactos e os desafios da juvenilização, a fim de esclarecer como esse fenômeno se manifesta no contexto educacional do Distrito Federal.

Esta breve introdução, portanto, situa o capítulo como ponte entre a contextualização histórico-institucional da EJAI, o fenômeno da juvenilização da EJAI (Capítulos 1 e 2) e a análise empírica, com a apresentação da metodologia e a discussão dos dados da pesquisa de campo (Capítulos 4 e 5). Ao mobilizar Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci, a intenção é construir uma base teórica que não apenas interprete os dados da pesquisa, mas também ofereça uma leitura crítica do próprio sistema educacional, ao evidenciar como

desigualdades históricas e estruturais se materializam no presente através da juvenilização.

O capítulo será desenvolvido em quatro momentos articulados. No primeiro, apresentam-se as categorias de Paulo Freire que fundamentam a EJAI como espaço de diálogo, conscientização e humanização. Em seguida, discute-se a contribuição de Pierre Bourdieu para compreender os mecanismos de reprodução das desigualdades escolares e os processos que afastam os jovens das classes populares do ensino regular. Posteriormente, examina-se a leitura de Antonio Gramsci sobre hegemonia, escola unitária e intelectual orgânico, destacando-se como esses elementos ajudam a interpretar as dinâmicas educacionais que atravessam a EJAI.

3.1 Paulo Freire: pedagogia libertadora e sujeitos historicamente excluídos

A contribuição de Paulo Freire para a educação brasileira e latino-americana é amplamente reconhecida e permanece como referência incontornável nos debates sobre pedagogia crítica, educação popular e políticas de inclusão educacional. Sua obra, marcada pela defesa da educação como prática de liberdade, consolidou-se como paradigma para pensar processos de escolarização que não se limitem à transmissão de conteúdos, mas que reconheçam o educando como sujeito histórico, cultural e político. Nesse sentido, ao abordar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a teoria freireana oferece não apenas fundamentos pedagógicos, mas também ético-políticos, capazes de iluminar os desafios contemporâneos dessa modalidade.

Embora Paulo Freire não tenha utilizado a categoria “juvenilização da EJAI”, em razão de ser um fenômeno recente, seus conceitos sobre opressão, diálogo, conscientização e valorização dos saberes dos educandos constituem um arcabouço teórico de grande relevância para analisar a questão. Isso porque a juvenilização, longe de ser apenas uma questão administrativa ou estatística, envolve processos de exclusão escolar, estigmatização social e busca por alternativas de escolarização que dialoguem com as necessidades e os projetos de vida desses sujeitos.

No pensamento freireano, a opressão se manifesta quando os sujeitos são negados em sua capacidade de pensar criticamente e de intervir no mundo. O ensino regular – muitas vezes estruturado em práticas “bancárias”, que reduzem o estudante a mero receptor de informações – pode produzir nos jovens experiências de fracasso, desinteresse e deslegitimação de seus saberes. Tais experiências contribuem para explicar por que muitos adolescentes e jovens de 15 a 20 anos acabam sendo deslocados para a EJAI. Nesse contexto, a pedagogia do diálogo, defendida por Freire, mostra-se central: reconhecer o estudante como portador de saberes, construir o conhecimento a partir de sua realidade e possibilitar processos de conscientização

crítica são caminhos para ressignificar a escolarização de jovens que vivenciaram a exclusão no ensino regular.

Assim, nesta seção, pretende-se discutir os conceitos centrais do pensamento freireano – como a crítica à educação bancária, a defesa da educação problematizadora, o diálogo como fundamento pedagógico, a valorização da cultura popular e o processo de conscientização – articulando-os à análise da EJAI no Distrito Federal. O objetivo é demonstrar como tais categorias permitem compreender os desafios pedagógicos impostos pela juvenilização e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para que a modalidade não seja apenas um espaço de compensação, mas se constitua em ambiente de emancipação e de exercício pleno do direito à educação.

3.1.1 *A educação como prática da liberdade*

Freire parte do princípio de que a educação não é neutra, mas um ato eminentemente político, ético e cultural. Em *Educação como prática da liberdade*, o autor explicita que educar significa intervir no mundo, uma vez que todo processo educativo implica uma tomada de posição diante da realidade. A prática educativa deve, portanto, possibilitar ao ser humano reconhecer-se como sujeito histórico e social, capaz de participar ativamente da transformação de sua realidade (Freire, 1967, p. 105). A ideia de neutralidade, tão presente em discursos tecnicistas ou supostamente científicos, seria, para Freire, uma falsa aparência que oculta as relações de poder e dominação que estruturam a vida social.

Essa compreensão rompe com a noção tradicional de ensino como simples transmissão de conteúdos e conduz à crítica do que Freire denominou “educação bancária”. Nesse modelo, o professor assume o papel de detentor exclusivo do saber e “deposita” informações em alunos passivos, que devem apenas receber, memorizar e repetir. Em “Pedagogia do oprimido”, o autor denuncia esse formato por transformar o estudante em objeto e perpetuar a lógica da opressão, reproduzindo-se desigualdades ao invés de superá-las (Freire, 2015, p. 72). A relação educativa, nesse caso, sustenta-se em hierarquias rígidas e ignora a historicidade e os saberes prévios dos sujeitos, tratando-os como “vazios” a serem preenchidos.

Como contraponto, Freire propõe a “educação problematizadora”, em que educador e educandos se engajam em diálogo crítico sobre a realidade, construindo conhecimento de forma coletiva e contextualizada. Essa concepção não se restringe à transmissão de conteúdos, mas privilegia a reflexão e a ação consciente sobre o mundo, o que permite que os sujeitos compreendam as contradições que os afetam e se mobilizem para transformá-las. Nesse

processo, a educação deixa de ser instrumento de adaptação e passa a ser prática de liberdade, uma pedagogia que reconhece a dignidade e a potência transformadora de cada ser humano.

A crítica à educação bancária e a defesa de uma pedagogia problematizadora oferecem elementos para compreender a evasão e a exclusão de muitos adolescentes e jovens do ensino regular. Quando a escola se reduz a práticas de memorização, exames e repetição, sem dialogar com a realidade concreta dos estudantes, ela tende a produzir desinteresse, fracasso escolar e sentimentos de inadequação. Para os jovens das camadas populares, muitas vezes confrontados com dificuldades socioeconômicas, essa falta de sentido pedagógico se converte em um mecanismo de expulsão simbólica. Ao não encontrarem na escola regular um espaço de reconhecimento de suas experiências, esses sujeitos acabam abandonando o percurso formal ou são encaminhados à EJAI.

A presença de adolescentes e jovens na EJAI, portanto, parece não ser resultado de uma escolha individual isolada, mas de um processo social e pedagógico mais amplo, que revela como a ausência de diálogo e de práticas libertadoras no ensino regular favorece trajetórias de exclusão escolar. A pedagogia freireana, ao propor a educação como prática da liberdade, fornece instrumentos conceituais para ressignificar a EJAI não como espaço compensatório, mas como oportunidade de reconstrução crítica da escolarização desses jovens.

3.1.2 O diálogo como fundamento da prática educativa

Entre os conceitos mais centrais da pedagogia freireana está o diálogo. Para Freire, o ato de educar não pode ser concebido como uma prática unilateral, em que o professor transmite conteúdos e o estudante apenas recebe. Ao contrário, educar é uma relação dialógica entre sujeitos, em que tanto o educador quanto o educando se reconhecem como portadores de saberes e se constituem mutuamente no processo de aprendizagem. Essa concepção rompe com a verticalidade típica da educação tradicional e sustenta uma pedagogia horizontal, fundada na escuta, no respeito e na construção compartilhada do conhecimento.

Na formulação de Freire, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 2015, p. 114). Essa máxima sintetiza a compreensão de que o processo educativo é sempre coletivo, social e cultural, nunca um ato isolado. O diálogo, nesse sentido, não se reduz a mera conversação ou troca de opiniões: trata-se de uma prática profundamente ética, fundada no reconhecimento da dignidade e da historicidade de cada sujeito. Para que exista, o diálogo requer abertura, humildade, confiança e disposição para aprender com o outro (Freire, 1996, p. 21).

No contexto da educação escolar, o diálogo implica reconhecer os temas geradores – palavras, expressões e questões que emergem da vida concreta dos educandos – como pontos de partida para o processo pedagógico. Esses temas são geradores porque, ao mesmo tempo em que traduzem a realidade vivida, possibilitam sua problematização crítica. Assim, em vez de impor conteúdos externos à realidade do estudante, o educador freireano parte do universo vocabular dos educandos, de forma a construir uma mediação que conecta o saber científico ao saber popular, e a teoria à prática social (Freire, 2015, p. 117).

Ao analisar a presença juvenil na EJA, essa perspectiva mostra-se particularmente relevante. Muitos adolescentes e jovens que chegam à modalidade carregam experiências de exclusão, reprovação e desvalorização no ensino regular. Foram, em grande parte, submetidos a práticas pedagógicas que não reconheceram seus saberes, suas trajetórias e seus modos de ser. Para esses sujeitos, a escola regular apareceu como espaço de silenciamento e imposição, o que contribuiu para seu afastamento. A ausência de diálogo, nesse caso, traduziu-se em uma forma de violência simbólica: o jovem não se sentiu parte do processo educativo, mas apenas objeto dele.

Por outro lado, a EJA, inspirada por princípios freireanos, pode assumir o diálogo como fundamento de sua prática pedagógica, de forma a criar um ambiente em que o jovem é escutado, reconhecido e convidado a refletir sobre sua realidade. Isso significa abrir espaço para que suas experiências de vida, seus desafios cotidianos e suas aspirações sejam incorporados como material pedagógico legítimo. Mais do que estratégia didática, o diálogo se torna, assim, condição de possibilidade para a permanência desses jovens na escola e para a ressignificação de sua trajetória escolar.

Nesse sentido, o diálogo não deve ser compreendido apenas como recurso metodológico, mas como princípio político. Ele permite que os jovens compreendam que seus problemas escolares não decorrem apenas de dificuldades individuais, mas estão ligados a processos sociais mais amplos, como desigualdades econômicas, discriminações culturais e ausência de políticas educacionais inclusivas. Ao tornar visível essa dimensão coletiva, o diálogo contribui para a formação de uma consciência crítica capaz de mobilizar os sujeitos para a transformação de sua realidade.

Portanto, a concepção freireana de diálogo é fundamental para compreender os desafios da juvenilização da EJA. Em primeiro lugar, ajuda a explicar por que o ensino regular falha com tantos adolescentes e jovens: ao não reconhecer sua voz e ao não construir conhecimento de forma dialógica, ele expulsa simbolicamente esses sujeitos. Em segundo lugar, aponta caminhos para que a EJA não se limite a ser uma alternativa residual, mas se constitua em

espaço de emancipação, no qual o diálogo reconstrói a dignidade dos jovens como sujeitos de direito e de saber.

3.1.3 Saberes prévios, cultura popular e conscientização

Um dos fundamentos mais significativos do pensamento freireano é o reconhecimento dos saberes prévios dos educandos. Ao contrário da perspectiva tradicional, que enxerga o estudante como “vazio” a ser preenchido pelo conhecimento escolar, Freire enfatiza que cada sujeito carrega consigo um repertório cultural, linguístico e social construído em sua trajetória de vida. Para ele, “não é possível ao educador desconhecer as condições concretas em que vivem seus educandos” (Freire, 1996, p. 44). Nesse sentido, respeitar e incorporar os saberes prévios significa valorizar a identidade dos educandos e reconhecer que a educação deve partir do mundo vivido.

Essa compreensão está intimamente ligada à valorização da cultura popular. Em *A importância do ato de ler*, Freire (1989, p. 13) destaca que a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo. Isso significa que o processo educativo não pode ser descolado da realidade social, cultural e histórica dos sujeitos. A cultura popular – as formas de linguagem, as práticas cotidianas, os saberes comunitários – não deve ser tratada como conhecimento menor, mas como fonte legítima de reflexão crítica e ponto de partida para a construção do saber escolar.

Na prática pedagógica, essa perspectiva se concretiza nos temas geradores, identificados a partir da vida dos educandos e de seus contextos. Ao eleger esses temas como conteúdos de ensino, o educador estabelece um elo entre o saber popular e o conhecimento sistematizado, o que permite que o estudante se reconheça no processo e compreenda sua experiência como parte do mundo histórico. O trabalho com temas geradores não busca cristalizar o senso comum, mas problematizá-lo, transformando-o em objeto de reflexão crítica.

Esse movimento pedagógico conduz ao conceito de “conscientização”, central em Freire. A conscientização não significa mera tomada de consciência individual, mas desenvolvimento de uma consciência crítica capaz de desvelar as estruturas de opressão que condicionam a vida dos sujeitos. Freire (2015, p. 140) define conscientização como processo pelo qual os oprimidos, ao refletirem criticamente sobre sua realidade, compreendem que suas dificuldades não são fruto de falhas pessoais, mas de contextos sociais, políticos e econômicos mais amplos. A educação, nesse sentido, torna-se prática de liberdade ao possibilitar que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua história e se engajem na transformação de

sua realidade.

Esse aspecto da pedagogia freireana é extremamente pertinente para compreender a juvenilização da EJAI. Muitos adolescentes e jovens que chegam à modalidade trazem consigo trajetórias de fracasso escolar, reprovação e exclusão no ensino regular. Além disso, carregam saberes e experiências que, em geral, não foram valorizados pela escola tradicional: saberes relacionados ao trabalho precoce, às práticas comunitárias, à cultura juvenil periférica, às linguagens da oralidade e da música, às práticas religiosas e às relações sociais próprias de seu grupo de pertencimento. Quando o sistema escolar desqualifica esses saberes, reforça a sensação de inadequação e empurra esses sujeitos para fora do ensino regular.

Ao contrário, a EJAI, inspirada em Freire, pode se constituir em espaço de ressignificação. Ao reconhecer e valorizar os saberes prévios dos jovens, ela cria as condições para que se sintam parte do processo educativo. Mais ainda: ao problematizar criticamente esses saberes no contexto social mais amplo, pode conduzi-los a processos de conscientização que os ajudem a compreender as razões estruturais de sua exclusão escolar. A juvenilização, então, pode ser interpretada não apenas como resultado negativo da expulsão simbólica do ensino regular, mas também como oportunidade para que esses jovens reconstruam criticamente sua trajetória, atribuam novos sentidos à escolarização e reafirmem seu direito à educação.

Dessa forma, o reconhecimento dos saberes prévios, a valorização da cultura popular e a conscientização constituem três dimensões interligadas da pedagogia freireana que dialogam diretamente com os desafios da EJAI. Esses conceitos permitem compreender que a exclusão vivida por jovens não se deve a deficiências individuais, mas a um sistema educacional que ainda não reconhece plenamente a diversidade cultural e social de seus sujeitos. Ao mesmo tempo, apontam para a possibilidade de que a EJAI, ao assumir tais princípios, torne-se espaço pedagógico de transformação e emancipação.

3.1.4 Freire e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos

O aumento do número de adolescentes e jovens na EJAI nos últimos anos evidencia novos desafios que Paulo Freire não antecipou diretamente. Se, de um lado, seus conceitos continuam atuais e necessários na prática pedagógica, de outro, é preciso reconhecer limites e tensões na aplicação de sua pedagogia ao cenário contemporâneo.

A heterogeneidade etária e de trajetórias é uma das primeiras questões a serem consideradas. A EJAI, originalmente concebida para adultos trabalhadores que não tiveram acesso à escolarização na idade considerada “regular”, passou a acolher também jovens entre

15 e 20 anos. Esses sujeitos se encontram em um momento específico de constituição identitária, inseridos em culturas juvenis marcadas por linguagens, referências estéticas e formas de sociabilidade próprias. Embora a pedagogia freireana valorize o conhecimento prévio dos educandos, suas formulações não lidaram diretamente com a especificidade das juventudes, o que demanda interpretações contemporâneas que reconheçam a diversidade interna do público da EJA.

Outro aspecto relevante refere-se à institucionalização da modalidade. Paulo Freire desenvolveu sua proposta em contextos comunitários, marcados pela autonomia pedagógica e pela construção coletiva de currículos. Em contraste, a EJA atual está inserida nas redes formais de ensino, submetida a diretrizes curriculares, metas administrativas e sistemas de avaliação externos. Se, por um lado, essa institucionalização representa o reconhecimento da educação de pessoas jovens, adultas e idosas como direito social, por outro, pode limitar práticas dialógicas quando prevalecem currículos engessados ou modelos de aceleração que pouco dialogam com a realidade dos educandos. A tensão entre o caráter libertador da educação popular e a racionalidade burocrática do sistema escolar constitui um desafio permanente.

Somam-se a isso as pressões por resultados rápidos, intensificadas em um contexto educacional que valoriza metas quantitativas e eficiência administrativa. Muitos programas de EJA acabam privilegiando a certificação em detrimento do processo formativo, o que reforça práticas instrucionais aceleradas, muitas vezes desassociadas do compromisso da permanência estudantil. Essa lógica contrasta profundamente com a perspectiva freireana, que compreende a educação como tempo de escuta, reflexão crítica e construção coletiva de sentidos. A formação de sujeitos autônomos não se compatibiliza com ritmos escolares rigidamente prescritos ou com abordagens que minimizam o diálogo e a problematização da realidade.

Por fim, é preciso considerar os desafios específicos vividos pelos jovens que migram para a EJA. Esses sujeitos não enfrentam apenas defasagens escolares: lidam com expectativas familiares, entrada precoce no mundo do trabalho, trajetórias marcadas por rupturas e uma busca intensa por pertencimento social. Tais dimensões, embora não estejam formuladas explicitamente nas obras de Paulo Freire, podem ser reinterpretadas à luz de sua pedagogia, desde que se compreenda a juventude como categoria social situada, atravessada por desigualdades e marcada pela disputa de sentidos sobre futuro, identidade e autonomia.

3.2 Pierre Bourdieu: reprodução social, desigualdades escolares e exclusão simbólica

A contribuição de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron para a Sociologia da

Educação é fundamental para compreender como os sistemas escolares operam na produção e reprodução das desigualdades sociais. Embora os autores não tenham se debruçado diretamente sobre a EJA ou sobre o fenômeno da juvenilização, seus conceitos de capital cultural, *habitus*, violência simbólica e reprodução escolar oferecem uma base teórica para analisar por que tantos jovens acabam afastados do ensino regular e concentrados em modalidades educacionais como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Em obras clássicas como *Os Herdeiros* e *A Reprodução*, Bourdieu e Passeron demonstram que a escola, longe de ser uma instância de igualdade de oportunidades, cumpre uma função de legitimação da ordem social. O sistema educacional, ao apresentar-se como neutro e meritocrático, encobre as desigualdades de origem e transforma privilégios em méritos, convertendo diferenças sociais em diferenças escolares. Essa dinâmica se intensifica na medida em que a escola consagra determinados saberes, linguagens e disposições culturais como universais, desconsiderando o fato de que tais elementos estão mais disponíveis a estudantes oriundos das classes médias e altas.

Nesse processo, o conceito de “capital cultural” torna-se chave para explicar o desempenho diferenciado dos estudantes. Ao valorizar competências linguísticas, estéticas e cognitivas que refletem a herança cultural das famílias mais favorecidas, a escola tende a reforçar a distância entre os que possuem esse capital e aqueles que não o herdaram em igual medida. O insucesso dos alunos das classes populares não é, portanto, expressão de falta de capacidade ou esforço individual, mas efeito de um sistema que opera a partir da desigual distribuição desse recurso. O que se apresenta como falha pessoal é, na realidade, a materialização de uma desigualdade estrutural.

Essa desigualdade também pode ser compreendida à luz do conceito de “*habitus*”, definido por Bourdieu e Passeron como um conjunto de disposições incorporadas que orientam práticas, percepções e expectativas. O *habitus* escolar dominante reflete os padrões das classes que detêm maior capital cultural e social, valorizando modos de ser, falar e agir que não correspondem ao universo das camadas populares. O descompasso entre o *habitus* dos jovens dessas camadas e o *habitus* escolar resulta em trajetórias marcadas por incompreensão, estigmatização e fracasso. Os estudantes que não se adaptam ao modelo esperado são rotulados como desinteressados ou incapazes, quando, na realidade, vivenciam uma experiência de negação de sua identidade cultural no espaço escolar.

Esse processo está intimamente ligado à noção de “violência simbólica”, que explicita como os valores e saberes de determinados grupos sociais são impostos como legítimos e universais, enquanto outros são desqualificados e invisibilizados. A escola exerce essa forma

de violência ao exigir que os estudantes dominem códigos culturais que não lhes foram transmitidos em seu contexto familiar e comunitário, atribuindo aos estudantes a responsabilidade por um fracasso que, na verdade, resulta da estrutura desigual do sistema. Essa naturalização da exclusão leva muitos jovens a interiorizar a ideia de que não são capazes ou dignos do sucesso escolar, aceitando a posição que lhes é socialmente atribuída.

A convergência desses elementos dá origem ao que Bourdieu e Passeron denominaram de “reprodução escolar”. Trata-se da capacidade da escola de perpetuar a ordem social, selecionando e hierarquizando estudantes de acordo com critérios que, sob a aparência de neutralidade, privilegiam os já favorecidos. A reprodução escolar não se limita a refletir as desigualdades existentes; ela as produz e as legitima, ao apresentar como meritocráticas trajetórias que são, de fato, profundamente condicionadas pelas condições sociais de origem.

À luz dessa teoria, a presença crescente de adolescentes e jovens em modalidades como a EJAI pode ser interpretada como um efeito estrutural do funcionamento do sistema educacional. Esses sujeitos, oriundos em sua maioria das classes populares, não encontram no ensino regular condições de reconhecimento e permanência, e acabam sendo deslocados para uma modalidade marcada socialmente por menor prestígio. A juvenilização da EJAI, nesse sentido, não deve ser entendida como fenômeno isolado ou acidental, mas como consequência de processos objetivos de reprodução das desigualdades escolares e sociais. A teoria de Bourdieu e Passeron oferece, nesse sentido, a estrutura conceitual necessária para compreender a lógica desse deslocamento e entender os mecanismos de exclusão que o produzem.

3.2.1 A escola como espaço de reprodução social

A escola ocupa, nas sociedades modernas, um lugar central na formação dos indivíduos e na legitimação de hierarquias sociais. Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron demonstram que, em vez de ser apenas um espaço de transmissão de saberes neutros, a instituição escolar constitui-se como um mecanismo privilegiado de reprodução social. A função simbólica da escola não se restringe a educar, mas a conferir legitimidade às desigualdades, ao transformar em mérito aquilo que, em realidade, resulta de privilégios sociais herdados.

Essa concepção rompe com a visão ingênua de que a escola democratiza oportunidades de forma plena e universal. Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 176), “o sistema educacional está estruturado de modo a reforçar a ordem social vigente, naturalizando diferenças de origem como se fossem diferenças de talento ou esforço individual”. Assim, a escola opera como uma instância de consagração das posições sociais, convertendo desigualdades em destinos

aparentemente justos e inevitáveis. Os estudantes que possuem maior familiaridade com a cultura letrada e com os códigos linguísticos valorizados no espaço escolar tendem a obter sucesso acadêmico; já os que não compartilham desse repertório enfrentam maiores dificuldades, sendo mais suscetíveis ao fracasso.

O discurso da neutralidade pedagógica reforça esse mecanismo. Ao apresentar critérios de avaliação e currículos como universais e imparciais, a escola oculta o fato de que esses padrões correspondem, na realidade, à herança cultural das classes médias e altas. Desse modo, as disposições, os saberes e os hábitos trazidos pelos estudantes das camadas populares são invisibilizados ou desqualificados, produzindo-se um processo de exclusão que se manifesta tanto na forma de reprovações e evasão quanto na estigmatização simbólica.

A leitura de Bourdieu e Passeron, portanto, ajuda a compreender a escola como uma instituição que, ao mesmo tempo que se proclama democrática, exerce função de filtro social. Esse filtro não atua de maneira explícita, mas por meio de mecanismos sutis que se disfarçam sob a lógica da meritocracia. O fracasso escolar, nesse quadro, não pode ser visto como um acidente ou falha individual, mas como resultado de uma engrenagem que reproduz e legitima desigualdades sociais.

Ao trazer essa interpretação para o campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, especialmente diante da crescente presença juvenil, percebe-se que o deslocamento de adolescentes para essa modalidade não é mero acaso. Ele parece expressar a seletividade estrutural do sistema escolar, que expulsa simbolicamente aqueles que não se ajustam aos padrões do ensino regular. A EJAI, assim, passa a receber sujeitos que já foram, de diferentes maneiras, excluídos pela escola, confirmando-se o papel da instituição como instância de reprodução e classificação social.

3.2.2 Capital cultural e desigualdade escolar

Entre as categorias formuladas por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, o conceito de capital cultural ocupa lugar central para compreender a forma como a escola contribui para a manutenção das desigualdades sociais. Diferentemente de uma visão que reduz o capital ao aspecto econômico, os autores ampliam a análise para abarcar os recursos simbólicos que estruturam a vida social. O capital cultural pode assumir diferentes formas: o estado incorporado, que corresponde às disposições cognitivas, linguísticas e comportamentais adquiridas ao longo da socialização; o estado objetivado, que se refere aos bens culturais materiais, como livros, instrumentos musicais, acesso a computadores e à internet; e o estado

institucionalizado, que se traduz em títulos e diplomas reconhecidos socialmente como certificação legítima do saber (Bourdieu, 1998, p. 18).

A escola, ao apresentar-se como espaço neutro de avaliação, na realidade, privilegia os estudantes que já chegam com maior capital cultural herdado de suas famílias. Esses alunos dominam a linguagem formal, têm contato com repertórios artísticos e científicos valorizados e possuem familiaridade com práticas disciplinares reconhecidas como legítimas. Por outro lado, os estudantes oriundos das camadas populares, que não tiveram acesso a esse acúmulo de disposições e bens, enfrentam desvantagens desde o início do processo escolar. A avaliação padronizada, os currículos rígidos e as expectativas de comportamento operam como mecanismos de seleção que reforçam as desigualdades iniciais, transformando-as em trajetórias de fracasso escolar.

Essa lógica evidencia que o sucesso educacional não é apenas fruto de mérito individual, mas resultado da proximidade entre o capital cultural herdado e o capital exigido pela escola. Os jovens que dispõem de menos recursos culturais, frequentemente, não encontram reconhecimento para os saberes adquiridos em seus contextos de vida – saberes vinculados à cultura popular, à oralidade, à experiência do trabalho precoce ou às práticas comunitárias. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 185), ao desqualificar tais conhecimentos, a escola reafirma a centralidade de um modelo cultural hegemônico e restringe as possibilidades de permanência e sucesso de amplos segmentos da juventude.

O capital cultural, nesse sentido, revela-se como uma chave interpretativa para compreender o deslocamento de adolescentes e jovens para a EJAI. A trajetória de muitos estudantes até essa modalidade é marcada por experiências de insucesso que não resultam de falta de esforço, mas da distância entre o repertório cultural com que chegam à escola e aquele que ela exige como legítimo. Ao transformar essa distância em notas baixas, reprovações e estigmas, a escola reforça a desigualdade de origem e abre caminho para que esses jovens sejam deslocados para espaços considerados secundários dentro do sistema educacional.

Assim, a análise de Bourdieu e Passeron permite problematizar a ideia de igualdade formal de oportunidades. Se, por um lado, a todos é assegurado o direito de frequentar a escola, por outro, apenas alguns chegam equipados com o capital cultural necessário para responder às suas exigências. Essa desigualdade invisível está na raiz da exclusão escolar e constitui um dos fatores que ajudam a explicar a juvenilização da EJAI. É na teoria de Bourdieu e Passeron que se encontram os instrumentos conceituais para compreender como a escola, ao privilegiar determinados capitais culturais, contribui para deslocar precocemente jovens para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

3.2.3 *Habitus e descompasso com o habitus escolar*

O conceito de *habitus*, de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, oferece pontos para compreender as dinâmicas de inclusão e exclusão no espaço escolar. O *habitus* pode ser definido como um “sistema de disposições socialmente constituídas que, enquanto estruturas estruturadas e estruturantes, constituem o princípio gerador e unificador do conjunto das práticas e das ideologias características de um grupo de agentes” (Bourdieu, 2007, p. 191).

No contexto escolar, o *habitus* assume relevância particular porque a instituição educacional está permeada por valores, expectativas e modos de comportamento que correspondem ao *habitus* das classes médias e altas. O chamado *habitus* escolar dominante, de acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 191), pressupõe familiaridade com a linguagem formal, disciplina diante do tempo e do espaço, valorização de determinados repertórios culturais e adesão a formas de raciocínio abstrato. Esses elementos, embora apresentados como universais, são, na verdade, específicos de grupos sociais que acumulam capital cultural e social privilegiado.

Os estudantes oriundos das camadas populares, ao contrário, chegam à escola com disposições formadas em contextos de vida distintos, muitas vezes marcados, de acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 192) pelo trabalho precoce, pela oralidade como forma predominante de transmissão de saberes, pela valorização da experiência prática e por culturas juvenis periféricas. Esse *habitus* popular, ao não encontrar reconhecimento dentro da escola, entra em divergência com o *habitus* escolar dominante. O resultado desse descompasso é a produção de trajetórias escolares marcadas pela dificuldade de adaptação, pelo sentimento de deslocamento e pela estigmatização.

Na prática, esse desencontro se expressa, segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 193), quando professores interpretam o comportamento dos estudantes das periferias como indisciplina, desinteresse ou falta de capacidade. O que poderia ser lido como diferença cultural é convertido em déficit individual. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 195), as avaliações escolares, construídas a partir de critérios distantes da realidade desses estudantes, reforçam esse processo, penalizando-os por não se ajustarem às expectativas preestabelecidas. Assim, o *habitus* escolar dominante atua como filtro, distinguindo aqueles que “sabem se comportar” dos que, por não compartilharem dessas disposições, são classificados como fracassados.

Esse descompasso ajuda a compreender o deslocamento de adolescentes e jovens para a EJAI. Ao longo de sua trajetória no ensino regular, muitos desses indivíduos vivenciam

experiências de não reconhecimento que corroem sua relação com a escola. O espaço que deveria acolher e potencializar diferentes formas de saber acaba por negar identidades culturais, impondo um modelo único de estudante ideal. A consequência é a expulsão simbólica e, muitas vezes, material desses jovens, que acabam buscando na EJA uma alternativa possível, ainda que marcada por estigmas sociais.

Assim, a categoria de *habitus* evidencia que a exclusão escolar não pode ser entendida apenas em termos de desigualdade de recursos materiais, mas também como resultado de um choque cultural entre as disposições incorporadas pelos estudantes em seus contextos de origem e as exigências implícitas do campo escolar. Ao invisibilizar essa distância e transformá-la em julgamento moral sobre os estudantes, a escola reforça desigualdades e contribui para o processo de juvenilização da EJA, deslocando precocemente sujeitos que não correspondem ao modelo dominante de estudante.

3.2.4 Violência simbólica e legitimação da exclusão

A noção de violência simbólica ocupa lugar central na obra de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron e permite compreender como a escola, sob a aparência de neutralidade, contribui para a manutenção das desigualdades. Diferentemente da violência física, a violência simbólica opera de forma sutil, invisível e, sobretudo, com a conivência inconsciente dos que a sofrem. Trata-se da imposição de significados, valores e padrões culturais de um grupo dominante sobre os demais, de tal modo que esses últimos acabam por reconhecer como legítimas as hierarquias que os desfavorecem (Bourdieu, 1998, p. 35).

No campo educacional, a violência simbólica manifesta-se, de acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 195), na forma como a escola define o que é conhecimento legítimo, quais linguagens são adequadas e quais comportamentos são considerados aceitáveis. Segundo esses autores, os conteúdos curriculares, os métodos de avaliação e até mesmo a postura corporal e a forma de se expressar em sala de aula carregam a marca de valores culturais hegemônicos. Bourdieu e Passeron (2009, p. 199) afirmam que um estudante que não domina a norma culta da língua, que não tem familiaridade com determinados repertórios literários ou que não se ajusta às expectativas disciplinares da escola é interpretado como despreparado ou desinteressado. O que é, na realidade, um desencontro entre culturas aparece como deficiência individual.

Esse mecanismo é poderoso porque naturaliza a desigualdade. Ao apresentar os critérios de sucesso escolar como neutros e universais, a escola transforma privilégios de origem em

méritos pessoais e, ao mesmo tempo, responsabiliza os estudantes das classes populares pelo seu próprio fracasso. O aluno que não consegue acompanhar o ritmo da escola não apenas é reprovado, mas internaliza a ideia de que não é capaz, reproduzindo em si mesmo a lógica de exclusão. A violência simbólica, portanto, não atua apenas de fora para dentro, mas também de dentro para fora, moldando subjetividades e conformando identidades em posições sociais desvantajosas.

Essa perspectiva é especialmente relevante para pensar a juvenilização da EJAI. Muitos jovens que chegam a essa modalidade carregam uma longa história de reprovações e estigmatização no ensino regular. Foram classificados como indisciplinados, desinteressados ou incapazes, internalizando-se muitas vezes a ideia de que não eram aptos ao aprendizado. Esse processo não é resultado de falhas individuais, mas de uma lógica de violência simbólica que desqualificou seus saberes, suas formas de expressão e sua experiência social, transformando-as em obstáculos escolares.

A EJAI, nesse sentido, aparece como espaço que acolhe aqueles que foram simbolicamente excluídos do ensino regular. Contudo, se não houver uma mudança de perspectiva pedagógica, a modalidade corre o risco de reproduzir a mesma violência simbólica, ainda que sob outras formas. A simples transposição de metodologias tradicionais para a EJAI tende a manter a lógica de desvalorização cultural, reforçando-se a percepção de que esses jovens são menos capazes ou que a modalidade representa apenas uma compensação tardia.

3.2.5 *A reprodução escolar e seus efeitos*

A ideia de reprodução escolar sintetiza a perspectiva de Bourdieu e Passeron sobre o papel da educação na sociedade. Para Bourdieu e Passeron (2009, p. 180), a escola não apenas transmite conhecimentos, mas desempenha uma função estruturante na manutenção da ordem social, reproduzindo-se as desigualdades existentes e legitimando-as sob a aparência de neutralidade. A instituição escolar, ao apresentar-se como espaço de igualdade de oportunidades, oculta o fato de que favorece de modo sistemático os grupos que já detêm capitais culturais, sociais e econômicos mais robustos.

Esse processo, segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 180), ocorre porque a escola transforma diferenças sociais em desigualdades escolares, convertendo vantagens herdadas em mérito e, ao mesmo tempo, justificando desvantagens como se fossem falhas individuais. O sucesso acadêmico tende a recair sobre aqueles que já chegam ao espaço escolar com disposições e saberes valorizados, enquanto o fracasso escolar é atribuído aos que não se

adequam a esse padrão. Dessa forma, a escola exerce uma dupla função: de um lado, seleciona e hierarquiza os estudantes; de outro, legitima essas hierarquias como se fossem resultados justos de esforço e talento.

A reprodução escolar não se limita a refletir as desigualdades de origem, mas atua ativamente na produção de novas formas de exclusão. De acordo com Bourdieu e Passeron (2009, p. 195), ao universalizar determinados critérios de avaliação, currículos e comportamentos, a instituição reforça uma visão estreita do que significa ser um bom aluno, marginalizando aqueles que não se ajustam ao modelo dominante. Ao mesmo tempo, consolida a crença social de que a escola é meritocrática, mascarando o caráter estrutural do fracasso escolar. Esse mecanismo, segundo Bourdieu e Passeron (2009, p. 196), contribui para a naturalização da desigualdade, pois tanto professores quanto estudantes tendem a aceitar como legítima a classificação produzida pela instituição.

Essa leitura é essencial para compreender fenômenos como o deslocamento de adolescentes e jovens para modalidades como a EJAI. A concentração de sujeitos nessa modalidade não pode ser entendida como mero acaso ou escolha individual, mas como resultado de um sistema educacional seletivo que, ao invés de incluir, expulsa simbolicamente aqueles que não correspondem ao perfil idealizado do estudante. A reprodução escolar, nesse sentido, evidencia a lógica estrutural que explica por que tantos jovens acabam encontrando na EJAI a única possibilidade de continuidade de sua escolarização, mesmo que essa modalidade seja historicamente marcada por estigmas e desvalorização.

Assim, o conceito de reprodução escolar mostra que a escola, longe de ser apenas um espaço de transmissão de saberes, é também um lugar de produção de desigualdades. Ao classificar, selecionar e legitimar diferenças, ela consolida hierarquias sociais e contribui para a manutenção de um sistema educacional que, em vez de combater a exclusão, tende a perpetuá-la. Essa perspectiva será fundamental para analisar, no Capítulo 5 desta tese, como tais mecanismos se manifestam no contexto específico do Distrito Federal e como ajudam a compreender o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens Adultos e Idosos.

3.3 Antonio Gramsci: hegemonia, escola unitária e intelectual orgânico

A contribuição de Antonio Gramsci para a reflexão sobre Educação é relevante para compreender o papel político da escola e seus vínculos com as lutas sociais. Embora o Gramsci não tenha tratado diretamente da Educação de Jovens, Adultos e Idosos ou da juvenilização, suas formulações nos *Cadernos do Cárcere* (1929–1935) fornecem uma base teórica para

analisar como a escola pode atuar tanto na reprodução das desigualdades quanto na formação crítica dos sujeitos. Para Gramsci, a Educação não é uma instância neutra, mas parte constitutiva da disputa pela hegemonia na sociedade.

A noção de hegemonia ocupa lugar central em seu pensamento. Ela se refere ao modo como uma classe social exerce direção intelectual e moral sobre outras classes, não apenas pela coerção, mas pela construção de consensos. A escola, nesse contexto, assume papel estratégico na produção e difusão dessa hegemonia, uma vez que transmite valores, visões de mundo e modos de pensar que reforçam a ordem estabelecida. Ao mesmo tempo, Gramsci reconhece que a escola é também espaço de disputa, no qual se pode promover uma contra-hegemonia voltada à emancipação das classes subalternas.

Essa dimensão política da escola leva Gramsci a criticar as formas de educação que apenas reproduzem o *status quo*. Em contraposição, defende a construção de uma escola unitária, capaz de integrar trabalho manual e intelectual, teoria e prática, formando-se sujeitos plenos e autônomos. A escola unitária seria, nesse sentido, um projeto de educação integral, que não reduz o estudante a um receptor passivo de conteúdos, mas o prepara para compreender criticamente a realidade e transformá-la. Essa proposta é especialmente significativa para refletir sobre a EJAI, já que muitos jovens que chegam a essa modalidade foram anteriormente submetidos a práticas escolares fragmentadas e sem relação com suas condições concretas de vida.

Outro conceito gramsciano relevante é o de intelectual orgânico, que não se restringe à figura do acadêmico ou do professor tradicional, mas se refere a qualquer sujeito que, a partir de sua inserção social, contribui para a organização, a consciência e a luta de sua classe. Ao trazer esse conceito para o campo da Educação, é possível pensar o papel dos educadores da EJAI como intelectuais orgânicos, que atuam não apenas na transmissão de conhecimentos, mas na mediação crítica entre a experiência de vida dos estudantes e a construção de saberes que possam fortalecer sua autonomia.

Nesse sentido, as reflexões apresentadas sobre hegemonia, escola unitária, formação integral e intelectual orgânico constituem um marco teórico fundamental para compreender o lugar da EJAI na disputa pela produção de sentidos e pela formação crítica dos sujeitos. Nas subseções seguintes, cada um desses conceitos será aprofundado de forma mais sistemática, destacando-se suas articulações internas e sua potência analítica para interpretar tanto a presença crescente de adolescentes e jovens na EJAI quanto os desafios pedagógicos e políticos que daí decorrem. Com isso, busca-se evidenciar como as contribuições gramscianas permitem problematizar a juvenilização não apenas como um deslocamento institucional, mas como parte

de processos mais amplos de luta social por reconhecimento, dignidade e emancipação.

3.3.1 Hegemonia e o papel político da escola

A noção de hegemonia constitui um dos eixos centrais do pensamento gramsciano e tem implicações diretas para a compreensão da Educação. De acordo com Gramsci, (2004, p. 35), “a dominação de uma classe social não se sustenta apenas pelo uso da força ou da coerção, mas sobretudo pela construção de consensos que asseguram a adesão das classes subalternas à ordem estabelecida”. Esse processo, segundo o autor, ocorre por meio de instituições culturais e políticas, entre as quais a escola ocupa papel privilegiado, pois é nesse espaço que se formam visões de mundo, hábitos intelectuais e disposições morais capazes de consolidar a direção cultural da classe dominante.

A escola, nesse sentido, é concebida como um terreno estratégico na disputa pela hegemonia. Ela, segundo Gramsci, (2004, p. 35), não é neutra nem apenas técnica: ao selecionar saberes, valores e modos de pensar, contribui para a formação de consensos sociais que garantem a continuidade de determinada ordem. Na visão do autor, significa que o currículo, as práticas pedagógicas e até mesmo as normas disciplinares não são escolhas inocentes, mas expressões de um projeto de sociedade. E, quando orientada pela lógica da classe dominante, a escola tende a reforçar desigualdades e a reproduzir visões de mundo que legitimam a posição subalterna de determinados grupos sociais.

No entanto, Gramsci (2004, p. 37) não reduz a escola a um aparelho de reprodução da hegemonia. Ele reconhece que a instituição escolar é também um espaço de contradições e disputas, no qual se podem germinar projetos de contra-hegemonia, isto é, alternativas críticas que busquem formar sujeitos capazes de compreender sua posição na estrutura social e intervir para transformá-la. Nesse sentido, a escola é, simultaneamente, um instrumento de conservação e de possível emancipação, dependendo das práticas educativas e do horizonte político que a orienta.

Essa compreensão permite situar a Educação como parte constitutiva das lutas sociais. A hegemonia não é um estado fixo, mas um processo em permanente disputa, no qual os educadores, os currículos e as experiências pedagógicas desempenham papel decisivo. Ao formar ou negar a capacidade crítica dos estudantes, a escola contribui para consolidar consensos ou, ao contrário, para questioná-los e abrir brechas para novas possibilidades de organização social.

No campo da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a categoria de hegemonia oferece

um referencial importante para pensar como a modalidade pode tanto reforçar a marginalização de adolescentes e jovens, tratando-os como sujeitos de segunda chance, quanto se constituir em espaço de resistência, em que esses jovens possam reconhecer-se como protagonistas e elaborar novas formas de leitura do mundo. Essa ambivalência é central para compreender a juvenilização da EJAI: ela não é apenas efeito de exclusão, mas também um terreno onde se pode disputar o sentido da escolarização desses sujeitos.

3.3.2 A escola unitária e a formação integral

Um dos pontos mais significativos da reflexão gramsciana sobre Educação é a defesa da escola unitária, concebida como espaço de formação integral do ser humano. Gramsci (2004, p. 39) critica a separação tradicional entre a educação destinada às elites e a educação voltada às classes trabalhadoras. Segundo o autor, enquanto os filhos das classes dominantes tinham acesso a uma formação humanista, voltada ao pensamento crítico e às funções de direção, os filhos das classes populares eram encaminhados a uma escolarização prática, restrita a habilidades técnicas e manuais. Essa divisão, ao invés de promover igualdade, reforçava a hierarquia social e condenava os trabalhadores a papéis subalternos na sociedade.

Contra essa dualidade, Gramsci (2004, p. 41) propõe a escola unitária como um projeto pedagógico e político capaz de superar a fragmentação entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e trabalho manual. A ideia de unidade não significa uniformidade, mas a construção de uma formação ampla, que possibilite ao estudante desenvolver tanto competências técnicas quanto capacidades críticas e criativas. Essa concepção se fundamenta na convicção de que todos os indivíduos, segundo Gramsci (2004, p. 42), independentemente de sua origem social, têm direito a uma educação integral que lhes permita compreender o mundo em sua complexidade e atuar como sujeitos históricos.

A proposta gramsciana é, portanto, profundamente contra-hegemônica. Ao romper com a lógica da escola que reserva à elite o pensamento crítico e às classes populares apenas o aprendizado instrumental, a escola unitária se apresenta como alternativa de democratização efetiva do conhecimento. Trata-se de um modelo que não nega a importância do trabalho e da técnica, mas que os integra ao desenvolvimento cultural, científico e político dos estudantes. O objetivo não é apenas preparar trabalhadores qualificados, mas formar cidadãos conscientes de sua posição social e de seu potencial transformador.

Essa reflexão dialoga de forma direta com os desafios da Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Muitos adolescentes e jovens que chegam à EJAI, segundo Carrano (2007, p. 57),

tiveram sua trajetória no ensino regular marcada pela fragmentação: foram submetidos a uma escolarização que pouco dialogava com suas realidades sociais, tratada muitas vezes apenas como preparação para exames ou como treinamento limitado a conteúdos básicos. A proposta de uma educação integral, como defende Gramsci, recoloca a necessidade de uma EJAI que vá além do caráter compensatório e que ofereça a esses jovens a possibilidade de desenvolver não apenas habilidades técnicas ou formais, mas também consciência crítica e autonomia intelectual.

3.3.3 Intelectuais orgânicos e o papel dos educadores

Outro conceito fundamental da obra gramsciana é o de intelectual orgânico, que amplia a compreensão tradicional do papel dos intelectuais na sociedade. Para Gramsci (2004, p. 54), não existem apenas os intelectuais clássicos, ligados à produção acadêmica ou artística, mas toda classe social tende a formar seus próprios intelectuais, aqueles que expressam sua visão de mundo, organizam seus interesses e contribuem para sua articulação política. Nesse sentido, o intelectual orgânico não é apenas um indivíduo erudito, mas alguém que atua diretamente na vida prática, ajudando a construir a consciência crítica e a coesão de um grupo social.

Aplicado ao campo da Educação, esse conceito permite repensar a função do professor. O educador não é apenas transmissor de conteúdos, mas também mediador cultural e político, responsável por articular o conhecimento sistematizado com a experiência concreta dos estudantes. No caso da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, essa dimensão torna-se ainda mais evidente. Os professores que atuam na EJAI lidam com sujeitos cujas trajetórias escolares e de vida são marcadas por exclusões, interrupções e desigualdades, o que exige uma postura pedagógica que vá além da reprodução de conteúdos curriculares. Nessa perspectiva, o educador da EJAI pode ser visto como um intelectual orgânico, na medida em que sua prática pedagógica contribui para a valorização dos saberes populares, para a construção da autoestima dos educandos e para o desenvolvimento de uma consciência crítica sobre as condições sociais que os afetam.

Esse papel é também desafiador, pois implica romper com uma tradição escolar que muitas vezes reforça estigmas sobre os estudantes da EJAI, vistos como “fracassados” ou “desinteressados”. Assumir a função de intelectual orgânico significa questionar esses estereótipos e propor práticas pedagógicas que reconheçam os jovens como sujeitos históricos, dotados de experiências e saberes legítimos. Trata-se, portanto, de uma atuação que exige engajamento político, pois implica disputar os sentidos atribuídos à EJAI: se ela será apenas

um espaço de compensação ou se poderá constituir-se em campo de emancipação.

O conceito gramsciano de intelectual orgânico ajuda, assim, a compreender que a luta pela transformação da escola não se dá apenas em termos de políticas públicas ou currículos oficiais, mas também no cotidiano da sala de aula, na relação direta entre educadores e educandos. Ao assumir uma postura crítica e dialógica, o professor da EJAI pode contribuir para que os jovens que ali chegam se reconheçam não como vítimas do fracasso escolar, mas como sujeitos de direitos que têm condições de interpretar e transformar sua realidade.

Desse modo, o educador da EJAI não deve ser visto como mero aplicador de conteúdos, mas como um agente político-cultural que, inspirado na perspectiva gramsciana, atua na construção de uma contra-hegemonia capaz de enfrentar os processos de exclusão escolar e social. Essa compreensão amplia a relevância da EJAI, o que revela que essa modalidade pode ser espaço privilegiado para a formação de sujeitos críticos e para a articulação de novos projetos de vida, sobretudo diante da presença crescente de adolescentes e jovens em suas turmas.

3.4 Breves considerações

O percurso teórico desenvolvido neste capítulo buscou reunir três matrizes interpretativas fundamentais para a análise da juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: (i) a pedagogia crítica de Paulo Freire, (ii) a sociologia da educação de Pierre Bourdieu e (iii) a filosofia política de Antonio Gramsci. Embora situados em contextos históricos e intelectuais distintos, os três autores convergem na compreensão de que a Educação não é neutra e de que a escola constitui um espaço de disputas em torno da produção e legitimação de posições sociais.

De Paulo Freire, destacou-se a defesa da educação como prática da liberdade, fundada no diálogo, na valorização dos saberes populares e na denúncia da opressão que a escola, muitas vezes, perpetua. Sua crítica à educação bancária e sua proposta de pedagogia problematizadora oferecem instrumentos preciosos para pensar a EJAI como espaço de emancipação, especialmente diante da presença juvenil.

De Pierre Bourdieu, a análise recaiu sobre os mecanismos de reprodução das desigualdades no interior do sistema educacional, evidenciados por conceitos como capital cultural, *habitus*, violência simbólica e reprodução escolar. A partir desse referencial, é possível compreender como a escola regular opera filtros sutis que legitimam hierarquias sociais e desloca precocemente jovens das classes populares para a Educação de Jovens, Adultos e

Idosos.

De Antonio Gramsci, por sua vez, emergiram as categorias de hegemonia, escola unitária, intelectual orgânico e a tensão entre reprodução e emancipação, que permitem ler a Educação como terreno de luta política. Esse olhar possibilita pensar a EJA no DF não apenas como espaço de compensação, mas como campo estratégico de formação crítica e de contra-hegemonia, sobretudo no acolhimento de jovens historicamente excluídos do ensino regular.

A síntese desses três aportes teóricos constitui o alicerce para analisar o fenômeno da juvenilização da EJA no Distrito Federal. Eles fornecem categorias para compreender tanto os mecanismos de exclusão e marginalização quanto as possibilidades de reinvenção pedagógica e emancipatória dessa modalidade. Assim, as ideias aqui discutidas não servem apenas como pano de fundo teórico, mas como lentes para compreender o próprio problema que orienta esta pesquisa: por que adolescentes e jovens de 15 a 20 anos, que em tese deveriam estar no ensino regular, estão matriculados na EJA no DF? Esse referencial também oferece ferramentas para interpretar, com maior profundidade, os dados e relatos que serão analisados adiante.

Na sequência, o Capítulo 4 apresentará os procedimentos metodológicos adotados para a realização desta pesquisa, detalhando-se o percurso investigativo, os critérios de seleção dos sujeitos, os instrumentos de coleta e as estratégias de análise. Esse capítulo cumpre a função de tornar transparente o caminho trilhado, assegurando-se a consistência e a legitimidade científica do estudo.

CAPÍTULO 4

PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O conhecimento científico se produz pela busca de articulação entre teoria e realidade empírica. O método tem uma função fundamental: tornar plausível a abordagem da realidade a partir das perguntas feitas pelo investigador.

(Minayo, 2014, p. 54)

A epígrafe de Minayo (2014) que abre este capítulo sinaliza o sentido que orienta a construção metodológica deste trabalho: conhecer não é apenas acumular dados, mas estabelecer pontes entre aquilo que a teoria anuncia e aquilo que a realidade apresenta em sua concretude. Ao afirmar que o método torna possível a abordagem da realidade a partir das perguntas formuladas, Minayo (2014, p. 54) recorda que investigar é um exercício de escolha e direção. Não se trata de aplicar um esquema prévio sobre o mundo, mas de construir, passo a passo, um modo de olhar que seja capaz de acolher a complexidade dos sujeitos, das experiências e dos contextos.

Neste estudo, o caminho metodológico foi orientado pela intenção de compreender os significados atribuídos pelos sujeitos à experiência escolar. Como destaca Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa “se caracteriza pela busca de sentido nos contextos em que os fenômenos ocorrem, valorizando-se as percepções, os gestos, as palavras e as interações como expressões legítimas de conhecimento”.

Mais do que um conjunto de procedimentos, a metodologia aqui adotada expressa uma opção epistemológica e política comprometida com a escuta e a valorização dos sujeitos – princípio coerente com a tradição freireana e com a perspectiva crítica de pesquisa em Educação. Assim, este capítulo apresenta o percurso seguido entre a formulação do problema e a construção das respostas possíveis, de modo a articular teoria e prática investigativa em um movimento dialógico e reflexivo.

A metodologia foi concebida, portanto, como um processo de compreensão interpretativa da realidade (Chizzotti, 2006), no qual a análise das experiências de estudantes, docentes e gestores da EJAI se ancora em uma escuta sensível e em um olhar analítico atento à realidade. Essa perspectiva, como defendem Lüdke e André (1986) e Gatti (2002), entende o pesquisador como parte do campo investigado, implicado na produção de sentidos e responsável por construir interpretações rigorosas e éticas sobre o fenômeno estudado.

Dessa forma, o presente capítulo introduz o caminho trilhado na pesquisa – desde a

definição da abordagem até os procedimentos de coleta e análise dos dados –, reafirmando-se o compromisso com uma investigação crítica, ética e socialmente situada, que busca compreender a complexidade da EJAI e o lugar da juventude em seu interior.

4.1 Abordagem metodológica

A escolha da abordagem metodológica em uma pesquisa científica constitui um passo importante para a construção de um percurso investigativo consistente. No caso desta tese, em que se busca compreender o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, a escolha metodológica recaiu sobre a abordagem qualitativa, de caráter descritivo e sustentada por um enfoque crítico-interpretativo.

A opção pelo método qualitativo se justifica pela natureza do objeto em estudo. A juvenilização da EJAI não é apenas um dado quantitativo, mensurável pelo número de matrículas de adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos em turmas dessa modalidade. Mais do que identificar estatísticas, trata-se de compreender as trajetórias de vida desses sujeitos, os significados que atribuem à sua experiência escolar e os processos sociais que explicam sua inserção em um espaço historicamente concebido a adultos trabalhadores. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa permite captar a riqueza das narrativas, das percepções e das contradições presentes no fenômeno investigado.

Como enfatiza Minayo (2014, p. 58), a abordagem qualitativa dirige-se ao “universo dos significados, das motivações, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”, o que permite compreender dimensões que não podem ser reduzidas a números. De modo semelhante, Chizzotti (2006, p. 83) sustenta que a investigação qualitativa “se caracteriza pela busca de uma compreensão profunda do fenômeno, privilegiando a perspectiva dos sujeitos envolvidos”. Flick (2009, p. 25) acrescenta que, “ao lidar com fenômenos sociais complexos, esse tipo de abordagem reconhece a pluralidade de interpretações possíveis e a inseparabilidade entre pesquisador e objeto de pesquisa”.

Dentro desse quadro, a presente investigação assume caráter descritivo, na medida em que busca levantar informações sistemáticas sobre a realidade estudada, de forma a dar visibilidade às trajetórias dos adolescentes e jovens de 15 a 20 anos que estão matriculados na EJAI no território do Distrito Federal. Como lembra Gil (2008, p. 28), “a pesquisa descritiva tem por objetivo principal descrever as características de determinada população ou fenômeno”, o que, neste caso, implica explicitar quem são esses jovens, como se configuram suas experiências escolares e quais fatores sociais, culturais e institucionais explicam sua inserção

na modalidade.

No entanto, cabe destacar que esta pesquisa não se limita à descrição, já que adota um enfoque crítico-interpretativo, que se articula diretamente ao referencial teórico adotado nesta tese. Isso significa que os dados não foram tratados de maneira meramente empírica, mas analisados à luz de categorias conceituais como *opressão*, *diálogo*, *conscientização* e *valorização dos saberes dos educandos* (Paulo Freire), *capital cultural*, *habitus*, *violência simbólica* e *reprodução escolar* (Pierre Bourdieu) e *hegemonia*, *contra-hegemonia*, *escola unitária* e *intelectual orgânico* (Antonio Gramsci). Essa perspectiva interpretativa busca, portanto, compreender o fenômeno da juvenilização não como simples resultado de trajetórias individuais, mas como expressão de processos sociais e históricos mais amplos.

É nesse sentido que a abordagem escolhida se alinha a uma perspectiva epistemológica crítica, que reconhece a pesquisa como prática social e política, e não como atividade neutra. Conforme Demo (1995, p. 25), “toda pesquisa é também um ato político, pois envolve escolhas que dizem respeito ao modo como se lê a realidade e às finalidades que se atribuem ao conhecimento produzido”. Nesse sentido – ao optar por uma abordagem metodológica qualitativa, descritiva e crítico-interpretativa –, esta investigação busca não apenas compreender um fenômeno educacional, mas também contribuir para o debate sobre os desafios da EJAI em sua configuração contemporânea.

4.2 Campo da pesquisa

A presente pesquisa foi desenvolvida no território do Distrito Federal (DF), cuja escolha como campo empírico macro se justifica, em primeiro lugar, pela relevância educacional e simbólica que a região ocupa no cenário nacional. Como espaço que abriga a capital da República e concentra as principais instituições do Estado brasileiro, o DF representa, simbolicamente, a materialização do projeto de modernização e desenvolvimento do país. Espera-se, portanto, que esse território expresse, de forma exemplar, o cumprimento das políticas públicas de educação e a efetivação do direito à escolarização em todas as suas modalidades.

Em segundo lugar, a escolha do DF como campo macro de pesquisa refere-se à atual configuração da EJAI em sua rede pública, a qual tem revelado novos desafios e dinâmicas decorrentes do crescente processo de juvenilização de suas turmas. Em 2024, como demonstrado no Capítulo 2, observa-se no DF uma presença expressiva de adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos matriculados nessa modalidade – sujeitos que, por diferentes razões,

foram excluídos, deslocados ou desmotivados no ensino regular.

Outro fator determinante para a escolha do DF é a sua organização educacional descentralizada, composta por 14 Coordenações Regionais de Ensino (CREs), que gerenciam as escolas de acordo com as especificidades de cada território. Essa estrutura permite observar realidades locais distintas dentro de um mesmo sistema, o que torna possível compreender o fenômeno da juvenilização não apenas como um processo generalizado, mas como um fenômeno situado, influenciado por dinâmicas urbanas, econômicas e culturais próprias de cada região administrativa.

Apresentados os motivos para a escolha do campo empírico macro desta pesquisa – o Distrito Federal –, cabe agora detalhar o campo empírico micro, constituído por três escolas públicas do DF que ofertam EJA no turno noturno. Nesse sentido, foram selecionadas duas escolas pertencentes à CRE do Gama e uma à CRE do Núcleo Bandeirante. As três escolas selecionadas foram: (i) o Centro Educacional 07 do Gama, (ii) o Centro de Ensino Médio 01 do Gama e (iii) o Centro de Ensino Médio Urso Branco (Núcleo Bandeirante), conforme exposto no quadro a seguir.

Quadro 1 - Escolas participantes da pesquisa

Nome da Escola	Coordenação Regional de Ensino (CRE)
Centro Educacional 07 do Gama	CRE Gama
Centro de Ensino Médio 01 do Gama	CRE Gama
Centro de Ensino Médio Urso Branco	CRE Núcleo Bandeirante

Fonte: Elaboração própria.

A escolha por essas instituições de ensino foi definida com base em critérios teórico-metodológicos e éticos, tais como a presença significativa de adolescentes e jovens matriculados na EJA, anuência institucional e adesão voluntária dos participantes. Além de representarem realidades escolares diversas, essas instituições configuram ambientes de observação privilegiados, em que se tornam visíveis tanto as particularidades locais quanto as dinâmicas mais amplas das políticas educacionais do Distrito Federal.

O Centro Educacional 07 do Gama (CED 07) está localizado no Setor Central da Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Trata-se de uma unidade escolar com trajetória consolidada na rede pública, criada em 1977, que, ao longo de sua história, passou por diferentes reorganizações administrativas e pedagógicas até assumir a configuração atual.

A oferta da EJA no CED 07 ocorre exclusivamente no período noturno, com horário de funcionamento das 19h às 23h, e atende estudantes que não tiveram acesso ou permanência

na escolarização regular em idade considerada própria. De acordo com o Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025a), a escola reconhece que os sujeitos da EJA possuem especificidades próprias, relacionadas a trajetórias escolares interrompidas, experiências de trabalho precoce e múltiplas responsabilidades sociais e familiares, o que exige organização diferenciada dos tempos, dos espaços e das práticas pedagógicas

O público atendido pela EJA no CED 07 é composto majoritariamente por jovens e adultos, com idade a partir de 18 anos, muitos dos quais residem não apenas no Gama, mas também em regiões do entorno sul do Distrito Federal e do estado de Goiás. A localização estratégica da escola, próxima à rodoviária, favorece o acesso de estudantes trabalhadores, que optam pela modalidade como possibilidade concreta de retomada e conclusão da Educação Básica, especialmente do Ensino Médio

No que se refere à organização pedagógica da EJA, o Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025a) destaca que o planejamento das aulas é orientado para o desenvolvimento de habilidades e competências que ampliem as oportunidades de inserção no mercado de trabalho e de continuidade dos estudos, inclusive no ensino superior. As práticas pedagógicas são fundamentadas na Pedagogia Histórico-Crítica e na Psicologia Histórico-Cultural, que busca articular os conteúdos escolares às experiências sociais dos estudantes e valorizar os seus saberes, as trajetórias e os contextos de vida

A escola também desenvolve projetos específicos voltados para a EJA, com destaque para iniciativas que promovem a valorização da diversidade, o protagonismo estudantil e a permanência dos educandos na modalidade, como a *Mostra Cultural da EJA* e o *Sarau Cultural*, previstos no Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025a) como estratégias de fortalecimento da identidade dos estudantes e de enfrentamento da evasão escolar

No que diz respeito ao corpo docente, o CED 07 conta com professores efetivos e temporários da rede pública, que atuam tanto no ensino regular quanto na EJA. Embora não haja exigência de formação inicial específica para a modalidade, a escola participa do Programa de Formação Continuada em Serviço da Educação de Jovens e Adultos (ProfsEJA), promovido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, que visa ao fortalecimento das práticas pedagógicas na EJA por meio de formações híbridas, com encontros síncronos e presenciais de estudo e reflexão sobre temas específicos da modalidade

Outra escola participante da pesquisa é o Centro de Ensino Médio 01 do Gama (CEM 01), localizado na Região Administrativa do Gama, no Distrito Federal. Trata-se de uma instituição histórica da rede pública, criada em 1962, cuja trajetória está fortemente vinculada ao atendimento de estudantes trabalhadores no período noturno. Desde sua origem, ainda como

Ginásio do Gama, a escola assumiu papel central na oferta de escolarização para jovens e adultos que conciliavam estudo e trabalho, característica que permanece na organização atual da EJAI. Atualmente, o CEM 01 oferta a Educação de Jovens, Adultos e Idosos exclusivamente no turno noturno, na forma do 3º segmento da EJA, correspondente ao Ensino Médio.

No que se refere ao perfil discente da EJAI, a escola atende predominantemente jovens e adultos, muitos dos quais são oriundos do próprio Gama, de regiões administrativas próximas e também do entorno sul do Distrito Federal. Observa-se a presença significativa de estudantes jovens, em faixas etárias cada vez mais próximas da adolescência, o que evidencia o processo de juvenilização da EJAI no Ensino Médio noturno. Esses estudantes, em geral, apresentam histórico de distorção idade-série e buscam na modalidade uma alternativa viável para retomada e conclusão dos estudos, associada à possibilidade de inserção no mercado de trabalho ou de continuidade da escolarização em nível superior.

A EJAI no CEM 01 está inserida em uma instituição de grande porte, que funciona nos turnos matutino, vespertino e noturno, e que concentra número elevado de matrículas no Ensino Médio regular e na EJAI. Embora a modalidade represente quantitativamente uma parcela menor do total de turmas da escola, sua relevância social é expressiva, sobretudo por atender estudantes trabalhadores e sujeitos historicamente excluídos do percurso escolar regular. Essa condição reforça o papel do CEM 01 como unidade de referência para o atendimento noturno da EJAI.

O Projeto Pedagógico da escola (Distrito Federal, 2025b) reconhece a diversidade social, cultural e etária do corpo discente, bem como a função social da instituição no enfrentamento das desigualdades educacionais, destacando-se princípios como a inclusão, a gestão democrática, a valorização da diversidade e a formação cidadã. A escola dispõe de ampla infraestrutura física e pedagógica, com salas de aula equipadas, laboratórios, biblioteca, auditórios e espaços esportivos, o que sustenta o funcionamento das atividades nos diferentes turnos, inclusive da EJAI, inserida no conjunto organizacional da instituição.

Por fim, o Centro de Ensino Médio Urso Branco (CEMUB), localizado na Região Administrativa do Núcleo Bandeirante, configura-se como uma unidade escolar de referência na oferta da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI). Conforme explicitado em seu Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025c), a escola tem origem no antigo Ginásio Noturno do Núcleo Bandeirante, iniciado em 1963, o que evidencia uma trajetória historicamente vinculada ao atendimento de estudantes trabalhadores e de sujeitos que acessam a escolarização em horários alternativos. Desde 2016, o CEMUB oferta, de forma sistemática, os três segmentos da EJAI no turno noturno, consolidando-se como polo regional para o atendimento dessa

modalidade.

O Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025c) define a EJAII como modalidade destinada a jovens, adultos e idosos da classe trabalhadora que, por diferentes razões, não iniciaram ou interromperam sua trajetória escolar em algum momento da vida. Esses sujeitos são reconhecidos como portadores de saberes construídos nas experiências vividas, frequentemente situados à margem do acesso aos bens culturais, sociais, econômicos e educacionais. Nesse sentido, o documento enfatiza que o retorno à escola representa, para esse público, a possibilidade de elevação da escolaridade, de ampliação das oportunidades de inserção social e econômica, bem como a retomada de projetos pessoais e coletivos interrompidos ao longo do percurso de vida.

A organização da EJAII no CEMUB ocorre exclusivamente no período noturno e está integrada ao funcionamento geral da escola, que atende também adolescentes no Ensino Médio regular durante os turnos diurno, vespertino e, também, noturno. O Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025c) reconhece que essa coexistência de públicos distintos impõe desafios à organização pedagógica, mas reafirma a função social da escola em garantir o direito à educação ao longo da vida. A EJAII é apresentada como parte constitutiva da missão institucional, ao lado do Ensino Médio regular e das Classes Especiais, sendo orientada por princípios como a inclusão, a valorização da diversidade, a gestão democrática e a formação cidadã.

No que se refere às condições materiais e organizacionais, o CEMUB dispõe de infraestrutura ampla e diversificada, que sustenta a oferta da EJAII no turno noturno. A escola conta com salas de aula, laboratórios de Biologia, Química e Informática, biblioteca, auditório, quadras esportivas, pátio coberto, salas de apoio pedagógico e espaços destinados ao atendimento educacional especializado. Esses ambientes favorecem o desenvolvimento das atividades escolares da EJAII e possibilitam a ampliação das experiências educativas dos estudantes, inclusive por meio de projetos e parcerias com a comunidade local.

O Projeto Pedagógico (Distrito Federal, 2025c) também destaca a preocupação da unidade escolar com a permanência e o sucesso escolar dos estudantes da EJAII, evidenciada por ações como projetos de nivelamento, recuperação contínua das aprendizagens e estratégias de enfrentamento da evasão e da distorção idade-série. Embora tais iniciativas não sejam exclusivas da EJAII, elas impactam diretamente o público da modalidade, caracterizado por trajetórias escolares descontínuas e por necessidades educacionais específicas.

Feito o detalhamento do campo empírico micro, observa-se que o campo de pesquisa, em sua totalidade, buscou articular dois critérios fundamentais: coerência com o objeto investigado e diversidade de contextos, de modo a possibilitar uma análise abrangente e

consistente do fenômeno da juvenilização da EJAI no Distrito Federal.

4.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram definidos a partir da pergunta central desta tese: *Por que jovens de 15 a 20 anos, cuja faixa etária corresponde ao ensino regular, encontram-se matriculados na EJAI no território do Distrito Federal?*. Assim, o foco recaiu sobre três grupos de entrevistados que, sob diferentes perspectivas, vivenciam e constroem o fenômeno da juvenilização da EJAI: (i) adolescentes e jovens de 15 a 20 anos matriculados na EJAI; (ii) docentes que atuam diretamente nessa modalidade; e (iii) membros da gestão escolar, incluindo diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos. Foram entrevistados cinco estudantes em cada escola, perfazendo-se um total de 15 jovens; três docentes em cada escola, totalizando-se 9 professores; e um gestor em cada escola, perfazendo-se 3 gestores escolares.

Quadro 2 - Participantes da pesquisa

Participantes	Descrição	Quantidade por escola	Total
Estudantes (E)	Adolescentes e jovens de 15 a 20 anos matriculados na EJAI	5	15
Docentes (D)	Professores que atuam diretamente na modalidade EJAI	3	9
Gestores escolares (G)	Diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos	1	3

Fonte: Elaboração própria.

O Quadro 2 sintetiza a composição dos participantes da pesquisa, indicando-se os três grupos entrevistados (estudantes, docentes e gestores escolares) e o número de sujeitos em cada categoria por escola e no total. Essa distribuição buscou garantir um equilíbrio entre as unidades escolares, sem pretensão de generalização estatística.

A pesquisa focalizou os estudantes pela centralidade que eles ocupam na compreensão do fenômeno da juvenilização. São eles que materializam, em suas trajetórias e narrativas, as contradições da política educacional e da vida escolar contemporânea. Ouvir os jovens foi fundamental para compreender como a escola é vivida, percebida e ressignificada por quem nela busca reconstruir seu percurso formativo, revelando-se sentidos, expectativas e frustrações que escapam às análises puramente institucionais. Mais do que destinatários das políticas públicas, os estudantes são protagonistas ativos da EJAI, e suas vozes permitem acessar dimensões simbólicas e afetivas da escolarização, bem como compreender as razões que os

levaram a se matricular na EJAI.

A escolha da faixa etária de 15 e 20 anos dos estudantes na pesquisa obedeceu a razões bem definidas. Adotou-se o limite inferior de 15 anos porque, como já exposto, a matrícula no 1º ou 2º segmentos da EJAI somente é permitida a partir dessa idade. Além disso, aos 15 anos seria esperado que o jovem estivesse concluindo o ensino fundamental regular ou ingressando no ensino médio regular. De outro ponto, ao definir 20 anos como limite superior para a faixa etária, a pesquisa considera uma idade ainda relativamente próxima do tempo esperado de conclusão formal da educação básica, o que permite captar sujeitos que, embora em atraso, ainda mantêm alguma proximidade simbólica e temporal com a escolarização regular.

O segundo grupo de sujeitos da pesquisa foram os docentes que atuam diretamente na EJAI. A inclusão deles decorre do reconhecimento de seu papel no processo educativo e na mediação cotidiana entre o currículo e os estudantes. São eles que vivenciam diretamente as transformações da EJAI, ajustando práticas pedagógicas e estratégias de ensino às especificidades de um público cada vez mais jovem. Suas percepções sobre o comportamento, o engajamento e as necessidades dos estudantes possibilitaram compreender como a presença juvenil interfere nas relações de sala de aula, nas metodologias e nas concepções de aprendizagem. Ouvir os professores, portanto, permitiu identificar crises, desafios e potencialidades que emergem do cotidiano escolar e que influenciam a permanência dos jovens na modalidade.

Já os gestores escolares foram incluídos na pesquisa por exercerem função estratégica na organização institucional e pedagógica da EJAI. Essa categoria abrange diretores, vice-diretores, supervisores e coordenadores pedagógicos, cuja atuação é determinante para o funcionamento do turno noturno e para a mediação entre as diretrizes educacionais e as demandas da comunidade escolar. Cabe destacar que, embora no DF não integrem formalmente o quadro da gestão escolar, os coordenadores pedagógicos foram considerados neste estudo na categoria da Gestão, dada sua atuação prática como responsáveis, em alguns momentos, por iniciar e concluir o turno da EJAI, acompanhar a frequência docente, reorganizar horários, substituir professores ausentes e interagir diretamente com estudantes e famílias, sendo vistos frequentemente pela comunidade escolar como parte da gestão. Essa função cotidiana e multifacetada confere-lhes uma visão privilegiada sobre o funcionamento da escola e sobre as condições que favorecem ou dificultam a permanência dos jovens na EJAI.

Foram excluídos da pesquisa os estudantes que, embora matriculados na EJAI, não estavam na faixa etária de 15 a 20 anos, assim como docentes sem atuação direta nas turmas frequentadas por esse público, a exemplo de professores readaptados. A adoção desses critérios

teve o propósito de manter o foco sobre os sujeitos que vivenciam de forma concreta o percurso educacional analisado, evitando-se incluir trajetórias que não dialogassem com a questão central do estudo. Dessa forma, buscou-se assegurar que os dados coletados refletissem, de maneira consistente, as experiências dos jovens que migraram do ensino regular para a modalidade e o trabalho cotidiano dos profissionais responsáveis por seu acompanhamento.

Importa ressaltar que a seleção dos sujeitos não teve caráter probabilístico, nem buscou representatividade estatística, mas pertinência teórica e analítica, em conformidade com os princípios da pesquisa qualitativa. O objetivo foi compreender os significados e as experiências atribuídos pelos sujeitos à EJAI e à presença juvenil em suas práticas, produzindo-se interpretações contextualizadas e críticas sobre o fenômeno investigado.

Assim, os participantes foram compreendidos não apenas como informantes, mas como atores sociais que constroem, interpretam e ressignificam cotidianamente suas experiências escolares. Essa perspectiva valorizou suas vozes, reconheceu suas práticas e reafirmou seu papel na produção de sentidos e contradições que configuram o processo de juvenilização da EJAI no Distrito Federal, em consonância com a abordagem crítica, dialógica e emancipatória que orienta esta pesquisa.

4.3.1 Ética da pesquisa

Toda investigação que envolve seres humanos deve pautar-se em princípios éticos que assegurem a dignidade, o bem-estar e os direitos dos participantes. No caso desta tese, a preocupação ética assumiu papel central desde a concepção do projeto, em razão da especificidade e da diversidade do público investigado: adolescentes e jovens de 15 a 20 anos matriculados na EJAI, bem como docentes e gestores escolares que atuam diretamente nessa modalidade de ensino. A condição de vulnerabilidade social que marca parte desse grupo juvenil, somada à posição profissional e institucional dos educadores e gestores, exigiu cuidados adicionais quanto à forma de abordagem, à proteção de dados e ao tratamento das informações obtidas, de modo a garantir o respeito e a confidencialidade em todas as etapas do processo investigativo.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais da Universidade de Brasília (CEP/CHS/UnB) em 28 de fevereiro de 2025, tendo sua aprovação formalizada em 27 de agosto de 2025, conforme Parecer Consubstanciado n.º 7.796.737. Cabe esclarecer que o processo de apreciação teve sua tramitação prolongada em razão da greve dos técnicos administrativos da UnB, que comprometeu o funcionamento das

atividades administrativas do Comitê naquele período.

A aprovação da pesquisa pelo CEP/CHS/UnB assegura que o estudo atendeu plenamente às diretrizes da Resolução n.º 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que regulamenta as pesquisas em Ciências Humanas e Sociais no Brasil e reconhece a especificidade ética dessas investigações, marcadas por relações intersubjetivas e contextos socioculturais diversos. Essa Resolução orienta que toda pesquisa deve respeitar os princípios da dignidade humana, da autonomia dos participantes, da confidencialidade das informações e da devolutiva dos resultados, buscando-se minimizar possíveis riscos e maximizar os benefícios sociais e científicos. Assim, a aprovação pelo Comitê de Ética representa não apenas o cumprimento de uma exigência normativa, mas a reafirmação do compromisso deste trabalho com uma prática investigativa responsável, sensível e comprometida com os direitos e o bem-estar dos sujeitos envolvidos, em consonância com os fundamentos éticos e políticos que sustentam a pesquisa em Ciências Humanas e Sociais.

No que se refere ao consentimento, todos os participantes foram informados de forma clara sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). No caso de menores de 18 anos, a participação foi condicionada à assinatura do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) pelos próprios adolescentes, além da autorização formal dos responsáveis legais. Essa dupla exigência buscou assegurar não apenas a legalidade, mas também o respeito à autonomia dos sujeitos juvenis, reconhecendo-os como agentes capazes de decidir sobre sua participação.

Os Termos explicitavam que a participação era voluntária, sem qualquer tipo de remuneração ou benefício material, e que poderia ser interrompida a qualquer momento, sem prejuízo ao participante. Também assegurava que os dados seriam tratados com rigoroso sigilo, mediante a omissão de nomes e de qualquer informação que pudesse identificar os sujeitos. Os registros (entrevistas, gravações e observações) foram armazenados exclusivamente sob a guarda do pesquisador que elaborou esta tese.

Em relação à devolutiva dos resultados, o pesquisador assumiu o compromisso ético e pedagógico de compartilhar os achados com os participantes e com as escolas envolvidas, de modo a garantir que o conhecimento produzido retornasse às comunidades que o tornaram possível. Esse compromisso prevê a divulgação pública da tese e a realização de apresentações futuras em formatos acessíveis e dialógicos, como palestras, rodas de conversa ou encontros formativos, favorecendo-se a reflexão coletiva sobre as temáticas abordadas. Tal iniciativa reafirma o princípio de que toda pesquisa em Ciências Humanas e Sociais deve promover algum benefício social, educativo ou transformador aos sujeitos e às instituições pesquisadas,

fortalecendo-se os laços entre produção acadêmica e realidade vivida.

Nesse sentido, cabe destacar que a ética da pesquisa, neste estudo, não foi compreendida apenas como cumprimento burocrático de normas, mas como postura política e epistemológica. Inspirada na perspectiva freireana, a investigação buscou estabelecer uma relação dialógica e de respeito com os sujeitos, reconhecendo-os como protagonistas de suas trajetórias, e não como meros informantes. Assim, a dimensão ética permeou todas as etapas do processo, desde a elaboração do projeto até a análise e divulgação dos resultados.

4.3.2 Sistema de codificação dos sujeitos

Em observância aos princípios éticos que orientam as pesquisas com seres humanos e visando garantir a confidencialidade das informações, todos os participantes desta investigação foram identificados por um sistema alfanumérico de codificação. Tal sistema foi desenvolvido pelo pesquisador com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados, ao mesmo tempo em que assegurou a coerência e a rastreabilidade analítica dos depoimentos apresentados ao longo desta tese.

A estrutura dos códigos para estudantes e docentes seguiu uma lógica funcional e hierárquica, composta por três elementos: uma letra inicial e dois números subsequentes. A letra indica a categoria do participante: (E) para estudante e (D) para docente. O primeiro número indica o código atribuído à escola, de forma aleatória e somente de conhecimento do pesquisador. O segundo número indica a ordem de entrevista do participante dentro da escola, variando de 1 a 5 para os estudantes e de 1 a 3 para os docentes. Para os gestores, em razão de a pesquisa ter sido realizada com apenas 1 (um) representante da gestão em cada escola, o código foi estruturado apenas por dois elementos: uma letra – (G) para gestor – e um número – (1), (2) ou (3) dependendo da escola em que ele atuava. Para melhor visualização, elaborou-se o quadro a seguir.

Quadro 3 - Identificação codificada dos participantes da pesquisa

Código da escola	Códigos dos participantes
1	Estudantes: E11, E12, E13, E14, E15 Docentes: D11, D12, D13 Gestor: G1
2	Estudantes: E21, E22, E23, E24, E25 Docentes: D21, D22, D23 Gestor: G2
3	Estudantes: E31, E32, E33, E34, E35 Docentes: D31, D32, D33 Gestor: G3

Fonte: Elaboração própria.

Como se pode observar no Quadro 3, cada participante da pesquisa recebeu um código único, que sintetizou sua função, a escola a que pertencia (de conhecimento, nesta tese, apenas do pesquisador) e sua ordem como entrevistado. Por exemplo:

- **E11** corresponde ao Estudante da Escola X, sendo o primeiro entrevistado;
- **E25** indica o Estudante da Escola Y, sendo o quinto entrevistado;
- **D32** refere-se ao Docente da Escola Z, sendo o segundo entrevistado;
- **G1, G2 e G3** identificam os gestores de cada uma das três escolas (X, Y, e Z).

A utilização dos códigos favorece a comparabilidade horizontal entre categorias (estudantes, docentes, gestores), o que amplia a capacidade interpretativa da análise qualitativa. Essa sistematização permitiu identificar recorrências, divergências e singularidades entre os sujeitos, de forma a respeitar sempre o princípio freireano do diálogo e o reconhecimento da voz de cada participante enquanto sujeito histórico e social.

Por fim, é importante destacar que a simplicidade formal dos códigos reflete uma opção metodológica consciente: a de equilibrar o rigor científico com a acessibilidade textual. Ao longo desta tese, todas as falas serão acompanhadas desses códigos, constituindo-se um mapa de leitura ética e interpretativa que sustentará a discussão dos resultados. Além disso, cada letra e número representa mais que uma convenção; simbolizam a presença viva dos sujeitos que constroem cotidianamente a EJAI e dão materialidade ao fenômeno da juvenilização analisado nesta tese.

4.4 Instrumentos e execução da coleta de dados

A escolha dos instrumentos de coleta de dados buscou garantir a coerência com a abordagem qualitativa adotada nesta pesquisa e com o objetivo de compreender, em profundidade, o fenômeno da juvenilização da EJAI no Distrito Federal. Mais do que levantar informações em escala, interessou captar narrativas, sentidos e práticas que revelassem as razões, percepções e implicações da presença juvenil nessa modalidade. Para tanto, foram utilizados dois instrumentos principais:

- (i) entrevistas semiestruturadas; e
- (ii) observação direta do campo.

Os instrumentos foram aplicados de forma complementar, compondo-se um processo de articulação metodológica, que, conforme Denzin e Lincoln (2006, p. 19), prevê duas abordagens: a articulação dentro do método, baseada no uso de diferentes técnicas de coleta e interpretação dos dados em um mesmo método de pesquisa, e a articulação entre métodos, que combina distintos enfoques metodológicos. Nesta pesquisa, adotou-se a articulação dentro do método, ao integrar entrevistas semiestruturadas e observação direta do campo, o que possibilitou o entrecruzamento de fontes e perspectivas e a consistência interpretativa da investigação.

Em etapa anterior ao trabalho de campo, o pesquisador enviou um *e-mail* ao Núcleo de Pesquisa e Publicações da EAPE/SEEDF solicitando autorização para a realização do estudo na rede pública de ensino do Distrito Federal. Após análise, o Núcleo emitiu o Termo de Anuência Institucional, que formalizou a autorização para a pesquisa. Com a anuência e a posterior aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da UnB, o pesquisador entrou em contato com as direções das três escolas participantes, que autorizaram a execução da pesquisa e definiram o cronograma das atividades. A coleta de dados ocorreu durante todo o mês de setembro de 2025, sendo realizada de três a quatro dias em cada escola.

4.4.1 Entrevistas semiestruturadas

As entrevistas semiestruturadas constituíram o instrumento central de coleta de dados, por possibilitarem o acesso direto às experiências e aos significados atribuídos pelos sujeitos ao fenômeno da juvenilização. Esse instrumento foi escolhido por sua flexibilidade e por permitir o aprofundamento de temas previamente definidos, sem restringir a espontaneidade e a liberdade de expressão dos participantes (Minayo, 2014; Bauer e Gaskell, 2010).

Os roteiros de entrevista (Apêndices C, D e E) foram elaborados com base na pergunta de pesquisa e no referencial teórico apresentado no capítulo anterior (Capítulo 3), sendo adaptados conforme o grupo de participantes. Para os estudantes, as perguntas abordaram aspectos como trajetória escolar, motivos para o ingresso na EJAI, conciliação entre estudo e possível trabalho, percepções sobre a escola e planos futuros. Com os docentes, investigaram-se as experiências de ensino na modalidade, os desafios de atuar com um público mais jovem, as metodologias adotadas e as concepções sobre a juvenilização. Já no caso dos gestores, as entrevistas concentraram-se na organização institucional da EJAI, nas políticas de atendimento, nos desafios administrativos e nas estratégias voltadas à permanência e ao acompanhamento dos estudantes jovens.

As entrevistas foram realizadas presencialmente em espaços reservados das próprias escolas – como salas de aula desocupadas, salas de coordenação e salas dos professores –, de modo a garantir privacidade, conforto acústico e ambiente adequado à escuta dos entrevistados. Cada sessão teve duração média de 15 a 45 minutos, conforme o perfil e a disponibilidade dos sujeitos, e foi conduzida de forma individual.

Com autorização expressa dos participantes, formalizada por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – ou do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE), no caso de estudantes menores de 18 anos, acompanhados do consentimento de seus responsáveis legais –, todas as falas foram gravadas em áudio digital, utilizando-se o gravador do *smartphone* do pesquisador com microfone de captação ambiente. O consentimento para gravação foi reafirmado verbalmente no início.

Durante a execução das entrevistas, o roteiro serviu como guia orientador, mas sua aplicação foi flexibilizada, para permitir um diálogo natural. Nesse sentido, o pesquisador formulou perguntas complementares ou não previstas originalmente, sempre que emergiam temas relevantes ou experiências significativas nas falas dos participantes. Essa postura possibilitou aprofundar aspectos subjetivos e contextuais, respeitando-se o ritmo, os silêncios e as expressões próprias de cada entrevistado. A condução das entrevistas baseou-se em uma escuta ativa e sensível, buscando-se criar um ambiente de confiança e horizontalidade, no qual os sujeitos se sentissem à vontade para compartilhar suas vivências e percepções sobre a EJAI. A linguagem do pesquisador, nesse sentido, foi adequada ao perfil dos participantes, especialmente dos estudantes mais jovens, buscando-se clareza, respeito e espontaneidade nas interações.

Ao final de cada entrevista, o pesquisador agradeceu a colaboração dos participantes e reafirmou o uso exclusivamente acadêmico e científico dos dados e o compromisso com o anonimato. Essa conduta contribuiu para criar um ambiente de respeito e confiança mútua, condição fundamental à produção de conhecimento ético e crítico. Após a coleta, os arquivos foram armazenados em pasta e copiados para nuvem institucional (Google Drive acadêmico), garantindo-se a preservação do material empírico. As gravações foram transcritas integralmente e codificadas conforme o sistema alfanumérico apresentado anteriormente.

4.4.2 Observação direta do campo

A observação direta do campo foi realizada de modo complementar às entrevistas. Conforme Lüdke e André (1986, p. 26), a observação é essencial em pesquisas qualitativas “por

permitir o registro de comportamentos, práticas e dinâmicas que expressam a complexidade das relações sociais e pedagógicas”. Dessa forma, foram captados aspectos da cultura escolar e das interações cotidianas que dificilmente emergiriam apenas por meio de discursos.

As observações ocorreram simultaneamente às entrevistas, durante as visitas do pesquisador às escolas, no turno noturno de funcionamento da EJAI. Foram acompanhados momentos de entrada e saída de alunos, intervalos, início e término das aulas e interações informais entre professores, estudantes e gestores. Todas as percepções foram registradas em diário de campo, incluindo-se notas sobre o ambiente físico, infraestrutura, relações interpessoais, linguagem, formas de participação, expressões de resistência e engajamento e o clima pedagógico das turmas.

Embora não configurasse uma etnografia plena, a observação possibilitou identificar padrões de comportamento e interações que complementaram as narrativas coletadas nas entrevistas, permitindo-se compreender a presença juvenil na EJAI como uma experiência concreta, situada e multifacetada, atravessada por dimensões sociais, econômicas e afetivas.

4.5 Análise das entrevistas

A análise dos dados constitui o momento de articulação entre empiria e teoria, no qual as falas, percepções e experiências narradas pelos participantes são compreendidas à luz dos referenciais teóricos e dos objetivos da pesquisa. No caso desta tese, a análise visou compreender como se manifesta o fenômeno da juvenilização na EJAI nas escolas públicas do Distrito Federal, interpretando-se o modo como estudantes, docentes e gestores atribuem significados à presença juvenil e às práticas pedagógicas que se desenvolvem nesse contexto.

Optou-se pela Análise de Conteúdo Temática, conforme os procedimentos sistematizados por Bardin (2016, p. 38), que define essa abordagem como um “conjunto de técnicas de análise das comunicações que busca descrever e interpretar o conteúdo das mensagens, ultrapassando o nível manifesto da linguagem para alcançar seu sentido latente”. Essa metodologia de análise é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas na área da Educação por possibilitar a construção de categorias empíricas e teóricas a partir do discurso dos sujeitos, revelando-se valores, crenças e representações sociais.

De acordo com Bardin (2016, p. 48), a análise de conteúdo se desenvolve em três grandes etapas: (i) pré-análise, (ii) exploração do material e (iii) tratamento, inferência e interpretação dos resultados. Essas etapas foram seguidas de forma sistemática e reflexiva, conforme descrito a seguir.

4.5.1 Pré-análise

A pré-análise consistiu na leitura flutuante do conjunto das transcrições das 27 entrevistas, acompanhada de notas reflexivas e registros de impressões do pesquisador. Essa imersão inicial teve como objetivo compreender o conjunto do material e identificar temas recorrentes, contradições e expressões simbólicas significativas.

Durante essa fase, foram realizadas anotações e grifos nas transcrições das entrevistas, que indicavam núcleos de sentido relacionados às dimensões principais do objeto – juventude, escola e trajetória educacional. O pesquisador elaborou também uma tabela de observações preliminares, na qual foram listadas palavras-chave e expressões recorrentes nas falas dos estudantes (“atraso”, “vergonha”, “segunda chance”, “rapidez”), dos docentes (“imaturidade”, “interesse”, “diferenças geracionais”, “estratégia de ensino”) e dos gestores(as) (“evasão”, “dificuldade de permanência”). Essa etapa inicial permitiu delinear hipóteses interpretativas e esboçar as categorias provisórias de análise, que foram posteriormente refinadas à medida que o processo avançou.

4.5.2 Exploração do material

A segunda etapa, de exploração do material, envolveu a codificação sistemática das falas, com a identificação dos respectivos fragmentos das entrevistas realizadas. Essas unidades foram agrupadas por afinidade temática, o que deu origem às categorias empíricas que orientam a análise dos dados apresentados no Capítulo 5.

As categorias foram construídas seguindo os princípios de categorização definidos por Bardin (2016, p. 119), os quais estão apresentados no quadro a seguir.

Quadro 4 - Princípios de categorização segundo Bardin (2016)

Princípio	Aplicação na pesquisa
Exclusão mútua	Cada unidade de sentido foi alocada em apenas uma categoria, evitando-se sobreposição.
Homogeneidade	Os conteúdos agrupados em cada categoria partilham o mesmo tema central.
Pertinência	As categorias foram construídas diretamente a partir dos objetivos da pesquisa e do fenômeno da juvenilização.
Objetividade e fidelidade	A categorização pode ser retomada e verificada por outro pesquisador, mantendo-se rastreabilidade.
Produtividade	As categorias permitem gerar interpretações que aprofundam a compreensão do fenômeno.

Fonte: Elaboração própria.

Esses princípios propostos por Bardin (2016) funcionaram como orientadores do processo de organização e classificação do material empírico desta tese, assegurando-se que a passagem das falas dos participantes para as categorias não fosse arbitrária, mas baseada em um procedimento claro e verificável. A adoção desses critérios permitiu definir categorias que mantêm coerência interna, distinguem-se entre si e permanecem alinhadas ao objeto de estudo e aos objetivos da investigação. Dessa forma, a categorização estruturou-se como etapa intermediária entre a descrição das falas e a interpretação, que será apresentada no capítulo seguinte (Capítulo 5). Ao final desse processo, chegaram-se às três categorias finais de análise, as quais estão dispostas, a seguir, no Quadro 5.

Quadro 5 - Categorias de análise

Categoria	Foco analítico
1. Causas da juvenilização da EJAI	Fatores que explicam a migração de jovens do ensino regular para a EJAI.
2. Impactos da presença juvenil na EJAI	Transformações nas dinâmicas pedagógicas, convivências e sentidos atribuídos à escola.
3. Desafios para a escola e para a docência	Crises institucionais, pedagógicas e formativas diante do novo perfil estudantil.

Fonte: Elaboração própria.

As três categorias definidas para a análise das entrevistas – *Causas da juvenilização da EJAI*, *Impactos da presença juvenil na EJAI* e *Desafios para a escola e para a docência* – apresentam relação entre si, mas não se confundem. Elas correspondem a níveis distintos de leitura do fenômeno, articulando-se em sequência lógica: por que ocorre, o que produz e quais tensões emergem desse processo.

A primeira categoria – *Causas da juvenilização da EJAI* – diz respeito aos motivos sociopolíticos, institucionais e subjetivos que levam jovens de 15 a 20 anos a migrarem do ensino regular para a EJAI. Aqui se analisam as condições que antecedem a chegada desses estudantes à essa modalidade escolar, tais como o esgotamento físico e emocional decorrente da conciliação entre estudo e trabalho, o histórico de reprovações e conflitos disciplinares, a ruptura do vínculo escolar durante a pandemia, o encaminhamento institucional do diurno para o noturno como forma de “gestão de problemas” e a busca por aceleração escolar e certificação mais rápida. Ou seja, esta categoria se concentra na origem do fenômeno e nos processos que produzem o deslocamento de jovens para a EJAI.

A segunda categoria – *Impactos da presença juvenil na EJAI* – por sua vez, refere-se às transformações que ocorrem na EJAI após a chegada desses jovens. Trata-se de observar o

fenômeno em ato. Aqui, destacam-se os efeitos gerados no cotidiano escolar: a heterogeneidade geracional que cria ritmos e expectativas distintas dentro da mesma sala de aula; a reconfiguração do clima escolar, marcada por disputas de modos de ser e estar entre juventudes e adultos; o esvaziamento do valor formativo da escola para parte dos estudantes, que priorizam o diploma; e, simultaneamente, a produção de sentidos positivos de acolhimento e pertencimento, especialmente para jovens que buscam na EJAI uma experiência de recomeço. Assim, esta categoria descreve o que muda quando a juvenilização já está instalada.

Por fim, a terceira categoria – *Desafios para a escola e para a docência* – trata das tensões e obstáculos que emergem a partir desses impactos. Enquanto a categoria anterior descreve mudanças observáveis no cotidiano, esta categoria se volta às dificuldades estruturais e pedagógicas geradas por tais mudanças. Entre os desafios identificados estão a manutenção do engajamento e da motivação para o estudo, as lacunas acumuladas de aprendizagem que exigem constantes retomadas de conteúdos, o tempo reduzido do modelo semestral, que limita o aprofundamento curricular, e a ausência de formação docente específica para atuar com jovens na EJAI, o que leva professores a aprenderem “pela prática”. Trata-se, portanto, de um nível crítico-analítico, que evidencia as contradições entre a função da EJAI e as condições concretas de seu funcionamento.

Essas três categorias estruturam a apresentação e a discussão dos resultados no Capítulo 5, no qual serão mobilizados trechos das entrevistas e suas interpretações, de forma a evidenciar como estudantes, docentes e gestores significam a experiência da EJAI diante do processo de juvenilização. Cada categoria será analisada a partir de suas subcategorias internas, articulando-se o discurso dos participantes com o referencial teórico da pesquisa, conforme explicado na subseção a seguir.

4.5.3 Tratamento e interpretação dos resultados

A etapa final da análise consistiu em articular as categorias empíricas ao referencial teórico da pesquisa. O primeiro autor mobilizado foi Paulo Freire, que permitiu compreender a EJAI como espaço de diálogo, reconhecimento dos saberes dos sujeitos e reconstrução de sentidos para a escolarização, especialmente para aqueles que tiveram suas trajetórias interrompidas.

O segundo autor mobilizado foi Pierre Bourdieu, em que se destacou como desigualdades sociais e escolares se traduzem em disposições e *habitus* que influenciam tanto o fracasso no ensino regular quanto o reingresso na EJAI. Essa perspectiva evidenciou que a

juvenilização não decorre de escolhas individuais isoladas, mas de processos estruturais de exclusão e seletividade escolar.

Por fim, Antonio Gramsci permitiu interpretar a escola como espaço de disputa entre hegemonia e contra-hegemonia, em que a EJA pode assumir um papel potencialmente emancipador, ainda que atravessado por limites institucionais e políticos. Assim, a articulação desses três autores possibilitou uma leitura crítica e multifacetada da juvenilização.

A interpretação foi orientada pela Hermenêutica Crítica (Minayo, 2014), que reconhece que os discursos não são transparentes, mas expressam visões de mundo, valores e contradições sociais. Essa articulação permitiu compreender a juvenilização como expressão de processos sociais, históricos e políticos que atravessam as juventudes populares no Distrito Federal. A interpretação crítica possibilitou, portanto, revelar os sentidos atribuídos pelos sujeitos à EJA como espaço de recomeço, resistência, pertencimento, adaptação ou tensão, elementos que serão aprofundados na discussão do capítulo seguinte (Capítulo 5).

4.6 Limitações da pesquisa

Toda investigação científica, sobretudo no campo das Ciências Humanas e Sociais, é marcada por limites metodológicos que devem ser reconhecidos pelo pesquisador. Ao explicitar tais limites, não se pretende reduzir a relevância ou a validade do estudo, mas situar o alcance das análises realizadas, de forma a conferir transparência e rigor à construção do conhecimento.

No caso desta tese, algumas limitações merecem destaque. Em primeiro lugar, o tempo disponível para a realização do trabalho de campo mostrou-se restrito em virtude do atraso na aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Brasília. Embora o protocolo tenha sido realizado em fevereiro de 2025, a autorização para o início da coleta de dados foi concedida apenas em agosto do mesmo ano, após um período prolongado de análise. Esse atraso decorreu, em parte, da greve dos servidores técnico-administrativos da UnB, o que retardou a tramitação dos processos. Como consequência, o pesquisador dispôs de um tempo reduzido para a execução do trabalho de campo, o que limitou a possibilidade de um acompanhamento mais prolongado e sistemático das escolas.

Em segundo lugar, o número de participantes foi definido a partir de critérios qualitativos e intencionais, e não com base em representatividade estatística. Embora essa escolha tenha possibilitado um olhar aprofundado sobre o fenômeno estudado, reconhece-se que os resultados não podem ser generalizados para todo o conjunto de escolas e estudantes do Distrito Federal. O propósito, neste caso, é oferecer interpretações capazes de dialogar com

outras realidades e fomentar novas investigações sobre o tema.

Outra limitação diz respeito às condições de acesso ao campo, uma vez que a realização de entrevistas e observações em escolas públicas dependeu de autorizações institucionais e da disponibilidade dos sujeitos envolvidos. Em alguns momentos, foi necessário adequar o cronograma da pesquisa às dinâmicas internas das escolas, o que reduziu o número de visitas e restringiu a diversidade de situações observadas.

É necessário registrar, também, que a investigação contemplou exclusivamente a EJAI ofertada na modalidade presencial. As outras três formas de organização previstas na rede pública do Distrito Federal – semipresencial, educação a distância e a modalidade integrada à qualificação profissional – não foram incluídas no escopo do estudo. Essa escolha resultou da necessidade de garantir coerência entre os objetivos da pesquisa, o tempo disponível para o trabalho de campo e as condições de acesso às escolas, o que restringiu as análises às dinâmicas próprias da oferta presencial.

Além desses aspectos, é importante reconhecer a posição do pesquisador como elemento constitutivo e, ao mesmo tempo, limitador do processo investigativo. A inserção do pesquisador no campo da EJAI – tanto como professor quanto como pesquisador – trouxe vantagens epistemológicas, como a compreensão profunda das práticas e dos discursos, mas também riscos de envolvimento afetivo e de viés interpretativo, o que exigiu constante vigilância crítica e autorreflexão. Essa dupla condição de observador e participante demandou um exercício contínuo de distanciamento analítico, de forma a assegurar que as interpretações produzidas fossem guiadas por critérios teóricos e metodológicos, e não por impressões pessoais.

Deve-se considerar, ainda, a dimensão ética como um limite inerente à pesquisa. O compromisso em preservar o anonimato e o bem-estar dos participantes exigiu cuidado na formulação das perguntas e na condução das entrevistas, o que limitou, em alguns casos, a profundidade de certos assuntos. Embora essa situação tenha restringido o volume de informações obtidas, constitui também uma expressão de coerência ética, indispensável à credibilidade do estudo.

Por fim, reconhece-se como limite a complexidade do fenômeno da juvenilização da EJAI, que abrange dimensões históricas, sociais, culturais, econômicas e pedagógicas. Nenhuma pesquisa isolada é capaz de abarcar integralmente essa complexidade. O presente estudo, ao focalizar o contexto do Distrito Federal e a faixa etária de 15 a 20 anos, não pretende esgotar o tema, mas contribuir para seu aprofundamento.

Apesar desses limites, considera-se que não houve comprometimento da validade nem da relevância da investigação. Ao contrário, houve o reforço do caráter crítico, reflexivo e

situado da pesquisa, o que demonstra que o conhecimento científico é sempre uma construção interpretativa, em permanente diálogo com a realidade e com os sujeitos que a compõem.

4.7 Breves considerações

O percurso metodológico apresentado neste capítulo constituiu-se como uma etapa essencial para a consolidação desta pesquisa, traduzindo as opções epistemológicas e éticas que sustentaram a investigação sobre a juvenilização da EJAI no Distrito Federal. Mais do que um roteiro técnico, a metodologia foi compreendida como um processo dialógico e interpretativo, no qual o pesquisador, os sujeitos e o contexto se entrelaçam na produção do conhecimento.

A abordagem qualitativa, de inspiração crítico-emancipatória, possibilitou compreender o fenômeno da juvenilização não como dado isolado, mas como expressão de múltiplas determinações sociais, históricas e institucionais. A combinação de instrumentos – entrevistas semiestruturadas, análise documental e observação direta do campo – permitiu articular diferentes perspectivas e construir uma visão abrangente das experiências vividas por estudantes, docentes e gestores da EJAI. Esse processo configurou uma triangulação metodológica (Denzin e Lincoln, 2006) que ampliou a densidade interpretativa dos resultados.

Do ponto de vista ético, o capítulo reafirmou o compromisso com a integridade dos participantes, o respeito às suas narrativas e a busca por uma escuta sensível, coerente com a pedagogia freireana que inspira esta tese. O reconhecimento dos limites da pesquisa – temporais, institucionais e subjetivos – também reforça a consciência de que todo conhecimento é situado e provisório, resultado de escolhas que expressam uma determinada posição no campo científico e social.

A partir deste ponto, o Capítulo 5, a seguir, apresentará a análise e a discussão dos resultados, tomando como base o *corpus* construído ao longo do trabalho de campo. As vozes dos participantes – estudantes, docentes e gestores – emergiram como fonte principal para compreender as causas, os impactos e os desafios da juvenilização da EJAI no Distrito Federal, revelando-se contradições, sentidos e possibilidades que atravessam a prática educativa e o próprio papel social da escola pública contemporânea.

CAPÍTULO 5

A JUVENILIZAÇÃO DA EJAI NO DISTRITO FEDERAL À LUZ DA PESQUISA DE CAMPO E DO REFERENCIAL TEÓRICO

A finalidade da Educação Básica é o pleno desenvolvimento dos educandos; entretanto, ele não é linear. Para milhares dos alunos ele é truncado.

(Arroyo, 2013, p. 243)

A epígrafe de Miguel Arroyo introduz uma ideia central para este capítulo: o reconhecimento de que o percurso escolar não é uniforme nem contínuo para todos. Ao afirmar que o desenvolvimento dos educandos pode ser truncado, Arroyo chama atenção para as desigualdades que interferem na trajetória educacional e para os diferentes modos de permanência e deslocamento dentro da escola. Essa compreensão orienta a análise da juvenilização da EJAI, que não resulta apenas de interrupções nos estudos, mas também de movimentos de migração dentro do ambiente escolar. Assim, a epígrafe sintetiza o ponto de partida do capítulo: compreender a presença juvenil na EJAI como parte das múltiplas formas de viver e refazer o direito à Educação Básica.

Partindo dessa perspectiva, este capítulo analisa os dados produzidos na pesquisa de campo com o propósito de compreender as razões que levam adolescentes e jovens de 15 a 20 anos a se inserirem na Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal, bem como os impactos e os desafios dessa presença na dinâmica pedagógica e institucional da modalidade. No Capítulo 1, foram apresentados o percurso histórico da EJAI no Brasil, a caracterização dos sujeitos da modalidade e a discussão sobre o processo de juvenilização; no Capítulo 2, foi analisada a configuração da EJAI no contexto do Distrito Federal; no Capítulo 3, foram discutidos os fundamentos teóricos que orientam a interpretação do fenômeno em estudo; e no Capítulo 4, foi descrito o caminho metodológico da pesquisa. Com base nesse percurso, o presente capítulo dedica-se à apreciação do material empírico produzido.

A organização da análise segue a estrutura construída no processo de categorização dos dados, buscando-se articular as evidências produzidas no campo com o referencial teórico de Paulo Freire, Pierre Bourdieu e Antonio Gramsci. O objetivo não é apenas identificar recorrências discursivas ou consolidar interpretações de caráter descritivo, mas compreender como experiências individuais expressam condições sociais mais amplas que orientam trajetórias escolares, escolhas possíveis e modos de permanência na Educação Básica. A discussão, portanto, parte da linguagem dos sujeitos, mas se desloca para uma interpretação que

considera tanto o contexto escolar quanto os condicionantes sociais e institucionais que atravessam a experiência escolar desses jovens.

O capítulo está organizado em três movimentos analíticos. No primeiro, discute-se a Categoria 1 – *Causas da juvenilização da EJAI* –, em que são examinados os fatores que explicam o deslocamento de jovens do ensino regular para a EJAI, tais como: (a) o esgotamento físico decorrente do trabalho e da rotina, (b) o acúmulo de reprovações e conflitos disciplinares, (c) a ruptura dos vínculos escolares durante a pandemia de COVID-19, (d) o encaminhamento institucional por parte das escolas de ensino regular e (e) a busca por percursos de escolarização mais curtos.

No segundo movimento, examina-se a Categoria 2 – *Impactos da presença juvenil na EJAI* –, discutindo-se quatro dimensões principais: (a) a heterogeneidade geracional em sala de aula, que evidencia as diferentes formas de convivência e de relação com o conhecimento; (b) a reconfiguração do clima escolar e das relações de convivência, marcada pela presença de novos ritmos, linguagens e modos de interação; (c) o esvaziamento do valor formativo da escola, que revela a centralidade da certificação em detrimento da experiência educativa; e (d) a produção de sentidos positivos, ligados ao acolhimento e ao pertencimento, que indica a possibilidade de reconstrução do vínculo com a escola.

Por fim, no terceiro movimento, aborda-se a Categoria 3 – *Desafios para a escola e para a docência*, que discute as implicações da presença juvenil no cotidiano pedagógico e institucional da EJAI. São examinados quatro eixos centrais: (a) a manutenção do engajamento e da motivação para o estudo; (b) as lacunas acumuladas de aprendizagem; (c) a estrutura e o tempo escolar reduzidos no modelo semestral; e (d) a ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na modalidade.

Ao longo da análise, busca-se manter um equilíbrio entre a escuta das experiências narradas pelos sujeitos, a observação do campo pelo pesquisador e a interpretação crítica sustentada teoricamente. Para a leitura dos dados, serão mobilizados os conceitos de Freire (1967; 1996; 2015) – *opressão, diálogo, conscientização e valorização dos saberes dos educandos*; de Bourdieu (2007; 2009) – *capital cultural, habitus, violência simbólica e reprodução escolar*; e de Gramsci (2004) – *hegemonia, contra-hegemonia, escola unitária e intelectual orgânico*. Esses conceitos são os mesmos que foram apresentados e discutidos no Capítulo 3 desta tese.

5.1 Causas da juvenilização da EJA

As causas da juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal dizem respeito aos processos que antecedem a entrada dos jovens na EJA e que ajudam a explicar por que muitos estudantes deixam o ensino regular antes do tempo esperado. O foco está nos fatores sociais, escolares e institucionais que, ao longo da trajetória, produzem interrupções, afastamentos ou deslocamentos para outro percurso formativo. Diferentemente dos impactos, que se referem ao que ocorre após o ingresso na EJA, e dos desafios, que dizem respeito às exigências colocadas ao trabalho pedagógico e à organização escolar, as causas dizem respeito às condições que desencadeiam a migração dos estudantes do ensino regular para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

As subseções a seguir apresentam cinco conjuntos de fatores identificados no trabalho de campo: (a) o esgotamento físico associado à rotina e ao trabalho; (b) o acúmulo de reprovações e conflitos disciplinares no ensino regular; (c) a ruptura do vínculo escolar durante a pandemia de COVID-19; (d) o encaminhamento institucional realizado por escolas do ensino regular; e (e) a busca por percursos mais curtos de escolarização. Esses elementos estruturam a análise das razões que têm levado adolescentes e jovens a ingressarem na EJA no Distrito Federal.

5.1.1 *Esgotamento físico do trabalho e da rotina*

O primeiro conjunto de falas evidencia que muitos jovens chegam à EJA após tentativas frustradas de conciliar estudo e trabalho no ensino regular diurno. O cotidiano de parte dos estudantes entrevistados é marcado por jornadas laborais que exigem deslocamentos longos e atividades fisicamente intensas no contraturno, o que resulta em cansaço acumulado e baixa capacidade de acompanhar o ritmo escolar. Essa condição não pode ser interpretada como uma escolha individual isolada, mas como expressão da inserção precoce desses jovens no mundo do trabalho. Esse contexto é ilustrado nas falas reunidas no Quadro 6, em que é evidenciado como o esgotamento físico e a rotina laboral interferem na continuidade dos estudos e motivam a busca pela EJA como alternativa de permanência escolar.

O que aparece nas falas dos entrevistados é uma negociação entre o tempo do trabalho e o tempo da escola. No ensino regular diurno, em que a presença cotidiana e o acompanhamento sequencial das disciplinas são considerados pressupostos do processo pedagógico, o estudante que trabalha tende a se ver desalinhado do ambiente escolar. O cansaço não é um atributo individual, mas um indicador de posição social: jovens oriundos de famílias

das classes populares iniciam atividades laborais mais cedo e precisam adaptar a escolarização às exigências da sobrevivência.

Quadro 6 - Esgotamento físico do trabalho e da rotina

Código	Função	Trecho representativo
E21	Estudante	<i>Quando eu estudava de manhã e trabalhava à tarde, eu chegava cansado demais. Ai não dava pra continuar no regular. Aqui à noite fica mais leve pra mim.</i>
E11	Estudante	<i>Eu tava trabalhando e estudando, aí eu não tava aguentando mais. Se eu largasse o estudo, eu ia ficar sem nada. Então eu vim pra EJA pra conseguir continuar.</i>
E31	Estudante	<i>Eu não gosto muito de estudar à noite, mas é o que dá, né? De dia não tem como, eu fico quebrado. Então vim pra cá pra terminar mais rápido.</i>
G3	Gestor	<i>Muitos dizem que estudam à noite porque “descansam durante o dia”. Alguns porque trabalham, mas vários não. Eles não dão conta do ritmo do regular.</i>
D12	Docente	<i>Tem aluno que chega aqui exausto, parece que já viveu o dia inteiro. A gente percebe que a EJA vira a alternativa possível, não a ideal.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Esse cenário dialoga com os aportes de Bourdieu (2007; 2009), especialmente na relação entre *habitus* e condições objetivas de vida. A escola do ensino regular, ao organizar seus tempos e expectativas sem considerar as realidades materiais dos estudantes, opera uma forma de exclusão silenciosa: não expulsa formalmente, mas cria condições em que continuar se torna quase impossível. Além disso, quando o sistema educacional trata esse desencontro como falta de empenho pelo estudante, produz violência simbólica, transformando desigualdades de condição em desigualdades de competência. O deslocamento para a EJA, nesse contexto, é resultado da reprodução escolar: a instituição preserva sua lógica seletiva ao oferecer outra modalidade para quem não se ajusta ao modelo regular. O deslocamento para a EJA surge, então, como uma forma de “recuperar” a escolarização possível dentro das margens que o cotidiano permite.

Por outro lado, a presença desses jovens na EJA evidencia a centralidade do que Freire (1967) denomina de conscientização. Para Freire, o processo educativo não pode desconsiderar as condições concretas de existência dos sujeitos. Quando o ensino regular falha em reconhecer e dialogar com a vida real do estudante, ele deixa de ser um espaço de formação e passa a ser um espaço de inadequação e deslegitimação, ou seja, de opressão. A EJA, nesse sentido, não representa apenas uma alternativa institucional, mas uma arena em que o tempo da vida pode ser reinserido no tempo da escola.

Por fim, à luz de Gramsci (2004), o movimento de deslocamento para a EJA revela uma disputa entre hegemonia e contra-hegemonia. A escola regular representa a forma

hegemônica de organização do tempo e do conhecimento, enquanto a EJA surge como espaço contra-hegemônico, que acolhe sujeitos cujas trajetórias rompem com o padrão dominante. Quando docentes e gestores reconhecem as condições concretas de vida desses estudantes, assumem o papel de intelectuais orgânicos, articulando-se a prática pedagógica à realidade social. Além disso, a concepção de escola unitária, proposta por Gramsci (2004), convida a pensar uma formação que integre trabalho e educação, superando-se a separação entre quem pode e quem não pode estudar nos moldes tradicionais.

5.1.2 Histórico de reprovações e indisciplina

Outro conjunto de narrativas que aparece com recorrência nas entrevistas diz respeito às experiências de reprovações sucessivas, dificuldades de aprendizagem acumuladas e conflitos disciplinares no ensino regular. Nesses casos, a migração para a EJA ocorre como consequência de um processo já em curso, no qual o estudante passa a ser identificado como alguém que “não acompanha”, “não se adapta” ou “não corresponde” às expectativas escolares. Esse deslocamento não é apenas resultado de dificuldades acadêmicas, mas de um processo de rotulação instituído no interior da escola. Essa dinâmica pode ser observada nas falas reunidas no quadro a seguir.

Quadro 7 - Histórico de reprovações e indisciplina

Código	Função	Trecho representativo
E31	Estudante	<i>Eu reprovei o quinto e o nono. No nono eu ia pra escola, mas não fazia as atividades. Aí eu vi que ia reprovar de novo e pedi pra vir pra EJA.</i>
E11	Estudante	<i>Eu reprovei demais. Duas vezes no terceiro e uma no sétimo. Eu faltava muito, faltava por falta de interesse mesmo. Aí não deu pra continuar no regular.</i>
E21	Estudante	<i>Eu tava no Colégio Militar e acabei reprovando o primeiro ano. Aí comecei a vir pra noite, porque no regular eu não tava dando conta.</i>
D11	Docente	<i>O aluno está perto de reprovar no regular? Opa! Vai para a EJA. É assim que muitas escolas fazem. A EJA acaba virando esse lugar para onde se 'manda' o que não deu certo no diurno.</i>
D13	Docente	<i>Aluno que dá problema para a direção, que está tendo conflitos, muitas vezes é encaminhado pra cá como se aqui fosse resolver. E não é assim.</i>
G3	Gestor	<i>Muitos chegam aqui porque lá no diurno já estavam marcados. Ou por brigas, ou por advertências, ou porque já tinham passado dos limites das faltas. Aqui vira o último recurso.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas revelam que o processo de reprovação é também um processo de “rotulação”. Quando o estudante acumula repetências, faltas e advertências, a escola tende a deslocá-lo para

a EJAII como estratégia administrativa para preservar sua organização interna. Nessa passagem, o aluno deixa de ser visto como sujeito em formação e passa a representar um desvio a ser corrigido. Freire (1967; 1996; 2015) ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que a educação bancária desumaniza quando transforma o educando em objeto de controle, e não em sujeito de diálogo. A ausência de escuta e a falta de diálogo entre escola e estudante rompem o vínculo educativo e consolidam a ideia de que o fracasso é responsabilidade individual. Ao ser transferido para a EJAII, o jovem chega com uma experiência de opressão internalizada, que precisa ser superada por meio da conscientização – um processo de reconstrução da própria crença em sua capacidade de aprender. O diálogo, nesse contexto, não é mera técnica de convivência, mas o caminho pedagógico que permite ao estudante reapropriar-se de sua história e reconfigurar o sentido da escolarização.

A análise de Bourdieu (2007) permite compreender as reprovações reiteradas como expressão da reprodução escolar. O sistema educacional tende a reconhecer como legítimos apenas os modos de ser, falar e aprender associados ao capital cultural das classes médias e escolarizadas. Os jovens oriundos das classes populares chegam à escola com um *habitus* distinto – marcado por outras linguagens, referências e experiências – e, por isso, encontram um espaço que pouco valoriza suas formas de expressão. A escola, ao exigir disposições que eles não tiveram oportunidade de desenvolver, converte diferenças culturais em deficiências individuais. Esse processo constitui uma forma de violência simbólica, na medida em que o estudante internaliza a ideia de que seu fracasso é pessoal, quando na verdade ele resulta da distância entre o capital cultural que possui e aquele que a escola exige. A repetência e o encaminhamento para a EJAII tornam-se, assim, mecanismos de reprodução escolar, pelos quais as desigualdades de origem são transformadas em desigualdades de mérito. O fracasso é legitimado como merecido, e a EJAII passa a acolher o que o ensino regular excluiu.

Sob a ótica de Gramsci (2004), esse movimento evidencia o caráter político da escola. A reprovação e o encaminhamento funcionam como instrumentos de manutenção da hegemonia de um modelo escolar excludente, que preserva a ordem e desloca as tensões para outras modalidades. Entretanto, ao acolher esses jovens e criar condições para que retomem o estudo, a EJAII pode se converter em espaço de contra-hegemonia, na medida em que abre possibilidade de formação crítica e de reconstrução da consciência. A docência, nesse contexto, assume o papel de intelectual orgânico, cuja função é articular saberes e experiências para promover não apenas a recuperação de conteúdos, mas a elaboração de um novo pertencimento à escola. Quando a prática pedagógica rompe com a lógica punitiva e reconhece o estudante como sujeito de direitos, a EJAII aproxima-se da concepção de escola unitária gramsciana – aquela que forma

integralmente o ser humano, sem dividir os que dominam o saber dos que apenas o reproduzem.

Em síntese, as reprovações e os conflitos disciplinares que antecedem o ingresso na EJAI não podem ser entendidos como resultado de desinteresse juvenil, mas como efeito de um sistema que naturaliza a exclusão e legitima a desigualdade. Reconhecer esse processo e transformá-lo em objeto de reflexão é tarefa essencial da escola e da docência. Quando o docente e o gestor rompem com a lógica da culpabilização e promovem o diálogo, eles não apenas ensinam, mas restituem ao estudante o direito de reaprender e de reescrever sua trajetória educativa.

5.1.3 *Pandemia como ruptura da continuidade escolar*

A pandemia de COVID-19 aparece nas narrativas como um marco de descontinuidade no vínculo escolar. O fechamento das escolas, a adoção emergencial do ensino remoto sem garantia de equipamentos e conexão, a suspensão das rotinas de estudo e a reorganização das dinâmicas familiares resultaram em um afastamento progressivo de jovens do ensino regular. Quando as aulas presenciais retornaram, uma parcela significativa desses estudantes já não se reconhecia mais no ritmo e nas exigências da escola diurna, optando pela EJAI como forma de retomada possível. Esse movimento é ilustrado nas falas reunidas no quadro a seguir, em que se evidencia como a pandemia reconfigurou a relação dos jovens com a escola e suas trajetórias educacionais.

Quadro 8 - Pandemia como ruptura da continuidade escolar

Código	Função	Trecho representativo
E11	Estudante	<i>Chegou a pandemia e eu fiquei um tempo em casa. Aí foi dando um desinteresse. Eu estudava, mas faltava muito. Quando vi, já tinha parado mesmo.</i>
E21	Estudante	<i>Eu parei na pandemia. Eu não queria mais ir. Quando voltei, preferi vir pra EJA porque no regular ia demorar mais.</i>
E24	Estudante	<i>Na pandemia eu perdi o ritmo. Ficou sem aula, sem nada. Aí quando voltou eu já não tava com cabeça pra voltar pro normal. Aqui foi o jeito de retomar.</i>
G1	Gestor	<i>Depois da pandemia nós recebemos muitos jovens que ficaram um, dois anos sem estudar. A EJA virou a porta de retorno, porque eles não se viam mais no regular.</i>
D11	Docente	<i>A pandemia mexeu muito com eles. Muita gente voltou diferente: sem rotina, sem hábito, sem vínculo. Isso impactou o desejo de aprender e a permanência.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas sugerem que a pandemia não apenas interrompeu a frequência escolar, mas desorganizou a relação dos jovens com o tempo da escola. A ausência de acompanhamento

pedagógico contínuo, juntamente com o distanciamento dos vínculos cotidianos que sustentam a permanência – colegas, professores, rotina, espaço físico – produziu uma sensação de perda de pertencimento. Quando o ensino presencial foi retomado, muitos jovens não se sentiram mais parte daquele contexto do ensino regular.

A EJAI, por sua vez, ofereceu uma reentrada menos rígida, especialmente por dois motivos recorrentes nas falas: (i) o tempo mais curto dos ciclos semestrais, que reduz a expectativa de permanência prolongada e dilui a percepção de atraso; e (ii) o turno noturno, que permite reorganizar a rotina para acomodar novas responsabilidades assumidas durante o período pandêmico, como trabalho informal, cuidado de familiares ou responsabilidades domésticas.

Do ponto de vista teórico, esse movimento pode ser compreendido de diferentes formas. Em Freire (1996), a noção de ruptura do vínculo entre o estudante e a escola envolve não apenas interrupção de práticas pedagógicas, mas perda de sentido na experiência educativa. Quando a escola não reconstrói o diálogo com a realidade vivida pelos jovens após a pandemia, ela corre o risco de reforçar a distância já produzida. Em Bourdieu (2007), a pandemia intensifica desigualdades previamente existentes, uma vez que os estudantes com menos recursos materiais e culturais foram justamente os que tiveram menor acesso a meios de continuidade escolar. A ruptura não é homogênea; ela é classista.

A escolha pela EJAI, portanto, não se explica apenas pelo desejo de “terminar mais rápido”, mas pela necessidade de encontrar um contexto escolar em que seja possível recomeçar. Essa decisão envolve uma busca por continuidade que preserve a dignidade do estudante e reconheça sua trajetória anterior, ainda que marcada por interrupções. A modalidade se configura, assim, como um espaço de recomposição, no qual o jovem retoma o estudo sem retornar ao mesmo formato escolar que já não o comportava. Ao fazê-lo, ele redefine o sentido da escola em sua vida: não mais como lugar de controle e fracasso, mas como possibilidade concreta de reorganizar o tempo, reconstruir vínculos e projetar novas formas de pertencimento.

Nesse processo, a escola deixa de ser vista apenas como obrigação institucional e passa a assumir um papel de reconstrução de pertencimento e de reorganização da rotina, em que o tempo de estudar volta a se ajustar ao tempo da vida. A pandemia, portanto, não apenas interrompeu trajetórias, mas também produziu novas formas de relação entre juventude e escola, em que a EJAI se consolida como espaço de retorno, continuidade e ressignificação da experiência educativa.

5.1.4 Encaminhamento institucional do ensino regular para a EJA

A migração para a EJA não ocorre somente por decisão dos estudantes ou de suas famílias. Em diversos casos, o deslocamento é resultado de um processo de encaminhamento institucional, muitas vezes sugerido ou orientado por equipes pedagógicas e de gestão do ensino regular. Esse encaminhamento aparece quando o estudante se torna alvo de sucessivas reuniões disciplinares, advertências, conflitos ou reprovações, e passa a ser identificado como alguém cuja permanência no diurno é considerada difícil ou inviável. Essa dinâmica pode ser observada nas falas reunidas no quadro a seguir, que revelam como a transferência de estudantes do ensino regular para a EJA é frequentemente utilizada como solução administrativa para situações que a escola de ensino regular não consegue acolher.

Quadro 9 - Encaminhamento institucional do ensino regular para a EJA

Código	Função	Trecho representativo
E31	Estudante	<i>Quando eu tava no regular, a diretora falou que era melhor eu vir pra EJA, porque lá eu já tava “queimado” pelos professores.</i>
E11	Estudante	<i>A diretora era rígida. Ai, como eu faltava e já tinha reprovado, ela disse que aqui na EJA ia ser melhor pra mim.</i>
E32	Estudante	<i>Eu nem cheguei a terminar o nono. Minha mãe e a diretora decidiram que eu vinha pra cá porque eu já tava atrapalhando lá.</i>
D13	Docente	<i>Quando o aluno começa a ser visto como “problema” no diurno, a solução encontrada é encaminhá-lo para a EJA. Como se aqui fosse um espaço de correção.</i>
G3	Gestor	<i>A maioria não veio por escolha. Veio porque lá [na escola de ensino regular] já tinha virado “caso”. A escola regular resolve o conflito tirando o aluno do espaço.</i>
G1	Gestor	<i>O fluxo é este: reprova mais de uma vez, acumula advertência, o Conselho orienta que vá para a EJA. É uma prática que já está naturalizada.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas indicam que a EJA é frequentemente acionada como mecanismo de regulação interna do sistema escolar. Quando a relação pedagógica no ensino regular se desgasta e o estudante passa a ser percebido como “não pertencente” àquele espaço, a EJA surge como alternativa institucional para resolver o impasse. O encaminhamento, nesses casos, não se configura como processo de orientação dialógica, mas como movimento administrativo que preserva o funcionamento da escola diurna ao deslocar para outra modalidade sujeitos considerados difíceis de manter.

Esse fenômeno pode ser interpretado à luz da crítica de Bourdieu (2009): a lógica escolar que transforma desigualdades de origem em desigualdades escolarmente legitimadas. Ao rotular estudantes como “problema” ou “desajustados”, a escola atribui a eles a

responsabilidade pela ruptura, desconsiderando-se que as práticas pedagógicas, os conteúdos, os ritmos e as relações didáticas também participam da produção do conflito. A migração para a EJAI, nesse sentido, oculta o caráter estrutural das dificuldades, ao tratar como questão individual aquilo que é efeito de um modelo escolar rígido e pouco sensível às diversidades. Com base no conceito de Bourdieu (2009), trata-se de um nítido caso de violência simbólica.

Há, ainda, um aspecto institucional importante: a decisão pelo encaminhamento é frequentemente construída sem participação ativa do estudante. A interpretação de que a EJAI é um espaço mais adequado para ele parte de uma lógica de gestão, não de uma reflexão pedagógica conjunta. Freire (1967) chamaria esse movimento de opressão: o sujeito não participa da elaboração de sua própria trajetória escolar. Essa falta de diálogo reforça a assimetria entre quem decide e quem é decidido, rompendo-se com o princípio da educação como prática de liberdade.

Sob a perspectiva de Gramsci (2004), o encaminhamento à EJAI pode ser entendido como forma de manutenção da hegemonia escolar, em que a escola regular preserva sua função normativa ao transferir para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos o que foge ao padrão. A EJAI, por sua vez, atua como espaço de absorção das tensões do sistema, assegurando-se sua estabilidade, ainda que às custas de concentrar trajetórias interrompidas.

O encaminhamento institucional, dessa forma, evidencia que a juvenilização da EJAI não resulta apenas de trajetórias individuais, mas também de mecanismos sistemáticos de redistribuição de estudantes. Esse processo produzido pela própria escola ocorre como estratégia de gestão dos conflitos. Além disso, expressa a forma como a instituição educacional busca preservar sua organização interna, deslocando-se para a EJAI aqueles estudantes que desafiam o modelo disciplinar e o ritmo esperado do ensino regular.

5.1.5 *Busca por aceleração e certificação rápida*

Um último conjunto de narrativas aponta para a temporalidade da escolarização como elemento central na decisão de migrar para a EJAI. Para muitos jovens, a modalidade aparece como caminho para “recuperar o tempo perdido” ou para “adiantar a vida”. A noção de que o ensino regular implica um percurso longo, progressivo e sequencial contrasta com a experiência de quem já passou por interrupções, reprovações ou afastamentos. A EJAI, ao organizar-se em módulos semestrais e ciclos mais curtos, é percebida como trajetória mais rápida para concluir a educação básica, como pode ser observado nas falas expostas no Quadro 10.

A busca por aceleração não expressa, necessariamente, desinteresse pelo estudo. O que

se evidencia é uma percepção de que o tempo escolar precisa ser compatível com o tempo da vida. Para adolescentes e jovens que já vivenciaram interrupções, responsabilidades familiares, entrada precoce no trabalho ou fracasso escolar reiterado, a lógica sequencial do ensino regular pode soar distante da urgência da vida concreta. A EJAI, ao operar com ciclos semestrais e certificação por etapas, reorganiza o tempo escolar, o que permite que o estudante retome o percurso sem recomençar do início.

Quadro 10 - Busca por aceleração e certificação rápida

Código	Função	Trecho representativo
E31	Estudante	<i>É bom estudar só seis meses, termina mais rápido. No regular demora um ano inteiro. Aqui você corre atrás e acaba logo.</i>
E21	Estudante	<i>Eu vim pra EJA porque acelera. Se fosse no regular eu ia demorar muito pra recuperar o ano que perdi.</i>
E14	Estudante	<i>Eu queria adiantar minha vida. Aqui eu consigo terminar antes e já pensar no trabalho.</i>
D31	Docente	<i>O que eu mais vejo é o aluno que quer ganhar tempo. Ele já entendeu que aqui termina mais rápido. Ele não está aqui pelo processo, mas pelo resultado.</i>
G2	Gestor	<i>A EJA vira uma modalidade de aceleração, especialmente para jovens. Eles vêm porque aqui o ciclo é mais curto, e isso já está no senso comum das famílias.</i>

Fonte: Elaboração própria.

À luz de Freire (1996), essa dimensão temporal se conecta à ideia de que a educação deve partir da realidade dos sujeitos. Quando o estudante afirma querer “acelerar para adiantar a vida”, ele expressa um projeto de futuro, e não apenas uma fuga do passado escolar. A escola, nesse sentido, pode acolher essa urgência como ponto de partida pedagógico, em vez de interpretá-la como impaciência ou imediatismo. Para Freire (1996), negar o tempo do sujeito é negar sua historicidade; já reconhecer esse tempo é afirmar sua possibilidade de recomençar.

Por outro lado, com base em Bourdieu (2007), a aceleração revela que os estudantes da EJAI buscam corrigir uma defasagem produzida institucionalmente. A reprovação sucessiva, a interrupção causada pela pandemia e o encaminhamento disciplinar deslocam o estudante para fora do fluxo considerado “normal”. A EJAI, ao oferecer percursos mais curtos, funciona como mecanismo de reparação parcial dessa defasagem, ainda que sem eliminar as desigualdades que a produziram. A busca pela certificação rápida, portanto, não é indício de desvalorização da escola, mas de descompasso entre o tempo escolar e o tempo social.

Sob a perspectiva de Gramsci (2004), a aceleração também pode ser interpretada como movimento de reapropriação da escola como espaço estratégico. Ao encurtar o tempo da conclusão da Educação Básica, o jovem reduz a distância entre ele e as formas de inserção

social valorizadas: empregos estáveis, cursos técnicos, concursos, Ensino Superior. A EJAI, nessa leitura, não aparece como espaço de “menos escola”, mas como espaço de elaboração de um novo projeto possível, dentro das condições reais do estudante.

Dessa forma, a busca por aceleração não pode ser reduzida à ideia de que os jovens “não querem estudar”. Trata-se, ao contrário, da tentativa de reconstruir trajetórias interrompidas, articulando-se escola e futuro de modo pragmático. A EJAI torna-se, então, instrumento de reposicionamento no mundo social – não por sua rapidez em si, mas pela forma como permite reinscrever o jovem em um horizonte de continuidade, em que o fim da escolarização básica não é o ponto final, mas o retorno à possibilidade de projetar-se.

5.2 Impactos da presença juvenil na EJAI

Os impactos dizem respeito às transformações que ocorrem depois que os adolescentes e jovens ingressam na EJAI. Enquanto as causas explicam os processos que levaram esse público ao afastamento do ensino regular, os impactos mostram como a presença juvenil modifica a dinâmica da sala de aula, as relações entre estudantes, o trabalho docente e o sentido atribuído à escolarização. Trata-se de observar efeitos concretos sobre o funcionamento cotidiano da EJAI, evidenciando-se mudanças que não são apenas comportamentais, mas estruturais e organizacionais.

As subseções a seguir apresentam quatro conjuntos de impactos identificados nas entrevistas: (a) a convivência entre diferentes gerações na mesma turma, marcada por ritmos e expectativas distintas; (b) a reconfiguração do ambiente escolar, com novos modos de interação e de circulação da fala; (c) o deslocamento do sentido da escola, frequentemente associado ao cumprimento de etapas e à certificação; e (d) a produção de sentidos positivos, expressa na reconstrução do acolhimento e do pertencimento. Esses eixos permitem compreender como a EJAI vem se reorganizando diante da presença de estudantes jovens.

5.2.1 Heterogeneidade geracional na sala de aula

A presença de adolescentes e jovens na EJAI transforma a composição das turmas e reconfigura a forma como a sala de aula se organiza no cotidiano. Em muitas escolas pesquisadas, estudantes com 15, 16 ou 17 anos convivem diariamente com adultos que retornaram à escolarização após longos períodos afastados. Essa convivência reúne trajetórias, expectativas e modos de relação com o estudo que não são iguais. Contudo, o que emerge do campo não é um conflito declarado entre gerações, mas uma convivência marcada por

aproximações e distâncias, que exige mediação constante do trabalho pedagógico. O Quadro 11 apresenta declarações dos entrevistados sobre essa heterogeneidade geracional nas salas de aula da Educação de Jovens, Adultos e Idosos.

Quadro 11 - Heterogeneidade geracional na sala de aula

Código	Função	Trecho representativo
E31	Estudante	<i>Aqui tem gente mais velha. A gente respeita. Eles ficam mais na deles e nós na nossa. Não atrapalha, mas é diferente.</i>
E21	Estudante	<i>Os mais velhos têm outro ritmo. Eles prestam mais atenção. A gente pega mais rápido, mas também se distrai mais.</i>
D31	Docente	<i>Você percebe a diferença no tempo de aprendizagem. O jovem pega mais rápido, mas cansa rápido. O adulto demora mais, mas é constante.</i>
D11	Docente	<i>Há choque de expectativa. O jovem quer rapidez. O adulto quer aprofundamento. A sala de aula vira um exercício de equilíbrio.</i>
G3	Gestor	<i>Eles [jovens, adultos e idosos] compartilham o mesmo espaço, mas não compartilham necessariamente a mesma experiência. Isso gera convivência, mas também distancia.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas revelam diferenças no ritmo de aprendizagem, nos modos de circulação da fala e na finalidade atribuída ao estudo. Para muitos jovens, a entrada na EJAI está associada à busca por acelerar etapas e reorganizar a relação com o futuro. Para adultos, o retorno à escola tende a estar ligado ao desejo de continuidade, regularização documental ou reconhecimento profissional e familiar. Assim, enquanto o jovem frequentemente traz urgência, movimento e alternância rápida entre atenção e dispersão, o adulto tende a sustentar um foco mais contínuo e reservado. Essas diferenças não se traduzem em juízos de valor; elas são efeito das histórias que esses sujeitos trazem consigo.

A partir de Freire (2015), é possível compreender que a sala de aula não é um espaço neutro, mas um encontro de experiências. Freire (2015) insiste em que o professor deve reconhecer os sujeitos em sua historicidade, e não como recipientes vazios de conteúdo. A convivência entre gerações na EJAI confirma essa exigência: não há “um modo ideal” de aprender, mas modos situados, que precisam ser acolhidos para que a aprendizagem aconteça. Quando o professor trabalha para criar espaços de fala, escuta e circulação de experiências, as diferenças de idade deixam de ser obstáculo e passam a constituir o próprio conteúdo formativo da aula.

Por outro lado, Bourdieu (2007) ajuda a compreender que essas diferenças não se originam apenas de preferências individuais, mas de disparidades de *habitus* escolar. Os jovens chegam à EJAI com marcas mais recentes da escolarização regular – inclusive seus conflitos,

suas tensões e rupturas. Já os adultos trazem uma memória escolar mais distante, muitas vezes associada ao trabalho, à família e à responsabilidade. As expectativas diante da aula, portanto, não são as mesmas porque o lugar que a escola ocupa em suas vidas também não é o mesmo. Dessa forma, as diferenças de ritmo e engajamento não são falhas, mas expressões de trajetórias sociais desiguais.

Nesse cenário, a perspectiva de Gramsci (2004) permite observar a sala de aula como espaço de negociação contínua. Não há uma cultura escolar única que se impõe; há formas de estar na escola que disputam sentido. A presença juvenil desloca práticas consolidadas da EJAI, o que traz movimento, fala, interrupção e urgência. A presença adulta introduz tempo alongado, concentração e expectativa de continuidade. O trabalho pedagógico, nesse ponto, não é escolher um lado, mas construir um comum possível, tarefa própria de uma escola entendida como prática social, e não como aparelho apenas transmissivo.

O impacto da juvenilização sobre as relações intergeracionais, nesse sentido, não pode ser lido como problema a resolver, mas como condição estruturante da EJAI contemporânea. As diferenças de idade produzem tensões, mas também possibilitam a circulação de saberes que não apareceriam em contextos homogêneos: jovens ajudam adultos em tecnologias e conteúdos recentes; adultos ajudam jovens a situar responsabilidades, cuidar da rotina, projetar o futuro. Quando mediada com intencionalidade pedagógica, essa convivência torna-se um recurso formativo, e não um obstáculo.

5.2.2 *Reconfiguração do ambiente escolar e das relações de convivência*

A entrada de estudantes jovens na EJAI produz mudanças na atmosfera da sala de aula, no modo como as interações acontecem e no ritmo da atividade pedagógica. Enquanto a subcategoria anterior destacou a convivência entre gerações, aqui o foco está na qualidade dessas relações e na forma como elas afetam o trabalho cotidiano do professor e o modo como os estudantes se posicionam no aprendizado. O ambiente escolar deixa de ser marcado predominantemente pela quietude e pela concentração, características frequentemente associadas às turmas compostas majoritariamente por adultos, para incorporar um ritmo mais acelerado e conversado, relacionado às sociabilidades juvenis.

As falas apresentadas no Quadro 12 indicam que o ambiente escolar não é simplesmente “agitado” ou “tranquilo”, mas resultado de formas distintas de relação com a escola, que convivem no mesmo espaço. Muitos jovens chegam à EJAI após experiências de afastamento, reprovação ou conflito no ensino regular, o que produz um vínculo com a escola que precisa

ser reconstruído. A conversa constante, a circulação do corpo, a alternância entre atenção e a dispersão não são sinais de desinteresse, mas formas de presença, modos de experimentar o espaço escolar que fazem sentido para os jovens. Já os adultos, cuja relação com a escola se organiza com maior expectativa de estabilidade e foco, tendem a compor um ritmo mais contínuo, com menos alternância.

Quadro 12 - Reconfiguração do ambiente escolar e das relações de convivência

Código	Função	Trecho representativo
E21	Estudante	<i>A turma é mais agitada. A gente conversa mais, brinca mais. Às vezes fica difícil prestar atenção.</i>
E31	Estudante	<i>No regular tinha muita bagunça também, mas aqui é diferente. Aqui a gente escolhe com quem se juntar, cada um fica “na sua”.</i>
D13	Docente	<i>A energia dos jovens muda o ritmo da sala. Eles trazem movimento. Se o professor não souber conduzir, vira dispersão.</i>
D31	Docente	<i>Com os jovens, você tem que puxar a atenção o tempo todo. Se não puxar, eles se perdem rapidamente. A aula vira conversa paralela.</i>
G3	Gestor	<i>Eles chegam pensando que à noite é mais livre. A convivência exige mediação constante, porque o grau de autonomia aqui é maior.</i>
G1	Gestor	<i>O clima escolar se torna mais dinâmico, mas também mais instável. O vínculo precisa ser construído todos os dias.</i>

Fonte: Elaboração própria.

A sala de aula se converte em lugar em que tempos de vida distintos se encontram, e o papel do professor passa a ser menos o de controlar comportamentos e mais o de criar condições para que esses ritmos se articulem. Freire (1967) ajuda a compreender esse ponto quando propõe que a educação é um processo dialógico, e que ensinar é entrar em relação com sujeitos concretos, situados no mundo e portadores de experiências próprias. A circulação da fala juvenil – quando reconhecida como expressão, e não como ruído – pode ser transformada em potência pedagógica – não para “animar” a aula, mas para produzir sentido.

Ao mesmo tempo, a contribuição de Bourdieu (2007) permite observar que o diferente ritmo de atenção não é atributo individual, mas resultado de trajetórias escolares que foram vividas de forma desigual. O jovem que alterna foco e dispersão carrega a marca de uma escolarização que, muitas vezes, o classificou como inadequado, insuficiente ou problemático. A dispersão não é a causa da dificuldade escolar, mas seu efeito. Vê-la assim desloca o professor da posição de correção para a de leitura do que está em jogo.

Nessa convivência, a sala se torna um espaço onde sentidos sobre a escola são negociados. Gramsci (2004) oferece aqui uma chave importante: o clima escolar não é neutro;

é um campo de disputa. Há, no cotidiano da EJAI, uma negociação permanente sobre o que significa estudar, para que se estuda e como se estuda. A presença juvenil, ao deslocar o modo tradicional de organização da aula, não desordena a EJAI: ela obriga a escola a definir o que quer produzir com aquele tempo compartilhado.

Quando o trabalho pedagógico acolhe essa negociação como parte da formação, o movimento juvenil pode se converter em participação, e a constância adulta pode se tornar referência de continuidade. Quando essa mediação não ocorre, a convivência se fragiliza e a aula se desestabiliza, seja pelo excesso de controle, seja pela ausência de direção.

A reconfiguração do clima escolar, portanto, não é um efeito colateral da juvenilização: é um dos seus núcleos estruturantes. Ela transforma a sala em um espaço onde se aprende com o outro e diante do outro, e não apenas diante do conteúdo. Por isso, o ambiente escolar não deve ser lido como problema a resolver, mas como dimensão formativa, um território onde se produz sentido, pertencimento e lugar no mundo – ou, se mal mediado, ruptura e silêncio.

5.2.3 *Esvaziamento do valor formativo da escola*

A presença juvenil na EJAI também produz deslocamentos no modo como o sentido da escola é percebido pelos estudantes. Nas entrevistas, é recorrente a associação da EJAI ao cumprimento de uma etapa, mais do que à experiência formativa propriamente dita. Para muitos jovens, trata-se de “terminar logo”, “adiantar a vida”, “resolver a pendência da escola” para, então, ingressar no trabalho, conseguir um emprego formal ou atender exigências familiares. O estudo aparece, assim, como meio, não como experiência com valor próprio. Esse deslocamento não indica ausência de interesse ou desvalorização da Educação, mas expressa trajetórias marcadas por rupturas, descontinuidade e deslegitimação prévia do vínculo escolar.

As falas expostas no Quadro 13 mostram como parte dos estudantes chega à EJAI com um vínculo escolar profundamente fragilizado, no qual a experiência da escolarização foi historicamente marcada por sentimentos de obrigação, punição, repetição e fracasso. Não se trata apenas do desejo de acelerar percursos ou de “pular etapas” formais da Educação Básica, mas de um processo mais complexo e cumulativo, no qual a escola perdeu, ao longo do tempo, sua espessura simbólica enquanto espaço de formação, pertencimento e reconhecimento. Para esses jovens, a vivência escolar anterior não produziu sentido formativo, mas experiências reiteradas de exclusão e desvalorização, o que contribuiu para o esvaziamento do significado do aprender. Nesse contexto, o que passa a ser reconhecido como valioso é, sobretudo, o certificado e as possibilidades práticas que ele viabiliza no mundo do trabalho e na vida social,

e não o tempo pedagógico em si. A escola, assim, deixa de ser percebida como espaço de construção de saberes e passa a assumir um caráter predominantemente instrumental, no qual o diploma se sobrepõe ao processo educativo, o que revela uma relação utilitarista.

Quadro 13 - Esvaziamento do valor formativo da escola

Código	Função	Trecho representativo
E21	Estudante	<i>Eu quero terminar logo. Estudar é só pra conseguir o diploma e arrumar trabalho. Não tem muito o que pensar.</i>
E14	Estudante	<i>Eu sei que tem que estudar, mas eu venho mais pra pegar o certificado mesmo. Depois eu vejo o resto.</i>
E31	Estudante	<i>No EJA é mais rápido. A gente vem, faz o que tem que fazer e passa. É mais objetivo.</i>
D11	Docente	<i>A prioridade de muitos aqui não é o conhecimento. É concluir. O estudo passa a ser meio, não fim.</i>
D31	Docente	<i>Eles estão aqui pelo resultado, não pelo processo. O sentido da escola se deslocou: importa terminar.</i>
G3	Gestor	<i>A escola deixa de ser vivência formativa para ser etapa a ser superada.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Essa compreensão pode ser iluminada pela crítica de Freire (1996) à chamada educação bancária. Quando a escolarização se organiza prioritariamente em torno da aprovação, da certificação e do controle, ela interrompe a relação entre conhecimento e experiência, e estudantes deixam de se reconhecer como sujeitos do aprender. A consequência é a perda de sentido. O estudo deixa de ser processo e torna-se tarefa. Na EJAI, essa perda de sentido não se origina ali, mas é trazida pelos jovens que viveram, no ensino regular, processos de escolarização que os desqualificaram, separaram-se da escola e deles próprios enquanto aprendizes.

Ao mesmo tempo, a perspectiva de Bourdieu (2007) ajuda a compreender que esse deslocamento do valor formativo não é fruto de escolha individual, mas efeito de reprodução escolar. Esses jovens foram, por anos, classificados e posicionados como “alunos fracos”, “atrasados”, “indisciplinados”, “desinteressados”. Quando chegam à EJAI, já trazem consigo a marca simbólica da inadequação, internalizada ou atribuída. Se a escola, neste novo momento, oferece apenas aceleração, ritmo reduzido e facilitação, ela pode involuntariamente reconfirmar essa marca: a ideia de que o jovem precisa somente “terminar”, e não aprender.

Gramsci (2004) contribui para perceber que essa disputa não é pedagógica apenas, mas política. Ao reduzir a escola à certificação, abdica-se de sua função formadora e crítica, e o espaço escolar deixa de produzir capacidade de interpretação do mundo. Se o jovem passa pela

EJAI apenas para regularizar o percurso escolar, sem reconstrução do vínculo com o saber, mantém-se o que Gramsci (2004) identificava como formação para a adaptação hegemônica, e não para a elaboração de consciência. Nesse cenário, a escola atende à necessidade burocrática de circulação, mas não à necessidade democrática de formação.

Importa notar, porém, que o deslocamento do valor formativo não se expressa como rejeição ao conhecimento. Os estudantes não afirmam que o conhecimento não importa. Eles afirmam que não tiveram tempo, presença, condições ou experiências que os convencessem de que aprender era possível, necessário e seu direito. Há, portanto, um campo aberto para reconstrução.

A EJAI torna-se, então, lugar decisivo: é ali que a escola pode restituir sentido ao estudo, se conseguir criar condições de acolhimento, vínculo e construção compartilhada do saber. Quando a escola reconhece a urgência do jovem, mas não se submete a ela inteiramente; quando oferece aceleração sem reduzir o sentido; quando cria tempos de fala e escuta; quando restitui ao conhecimento sua potência de deslocar o olhar e abrir horizontes – o valor formativo pode ser reerguido. E quando isso acontece, a escola deixa de ser etapa e volta a ser experiência.

5.2.4 Produção de sentidos positivos: acolhimento e pertencimento

Se, por um lado, a presença juvenil tensiona ritmos e reorganiza o ambiente escolar, por outro ela abre possibilidades de reconstrução do vínculo com a escola, especialmente quando há práticas institucionais que produzem acolhimento. Nas entrevistas, muitos jovens relataram que, ao chegarem à EJAI, foram recebidos de forma diferente daquela que vivenciaram no ensino regular. Esse acolhimento não aparece como gesto isolado ou como ação pontual, mas como atmosfera, marcada por professores que chamam pelo nome, valorizam a história de cada um, reconhecem as dificuldades e não tratam a interrupção no ensino regular como falha individual. É essa mudança no modo de se relacionar com o estudante que sustenta a reconstrução de pertencimento.

As falas expostas no Quadro 14 mostram que o pertencimento não se produz apenas porque o ambiente é considerado “mais tranquilo”, mas porque a relação pedagógica é reorganizada. O estudante deixa de ser visto como alguém que precisa se ajustar a um modelo de aluno ideal e passa a ser reconhecido como sujeito que chega com uma história. Há um deslocamento no modo de olhar: o professor não interroga primeiro o comportamento ou o desempenho, mas o percurso. Com isso, abre-se a possibilidade de que o jovem não se defenda da escola, como fazia anteriormente, mas se autorize a permanecer nela.

Quadro 14 - Produção de sentidos positivos: acolhimento e pertencimento

Código	Função	Trecho representativo
E11	Estudante	<i>Aqui é mais tranquilo. No regular tinha muita “zoeira”. Aqui eu consigo prestar atenção, parece que o professor olha pra gente diferente.</i>
E31	Estudante	<i>Aqui eu me sinto melhor. Não tem aquela pressão. Cada um faz o seu e aprende no seu tempo.</i>
E15	Estudante	<i>Eu gosto daqui porque ninguém fica te julgando. No regular tinha isso. Aqui é mais leve.</i>
D11	Docente	<i>Na EJA eu consigo olhar o aluno como pessoa. A relação é menos autoritária, mais próxima. Isso cria vínculo.</i>
D21	Docente	<i>Eles chegam machucados da escola regular. Aqui, quando eles percebem que são ouvidos, algo se reorganiza.</i>
G3	Gestor	<i>Mesmo com todos os desafios, a EJA ainda é um espaço de recomeço. A gente vê o aluno voltar a acreditar que pode.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Esse movimento dialoga diretamente com Freire (1996) quando afirma que não há educação sem encontro, e que a escuta não é gesto afetivo, mas condição de conhecimento do indivíduo. Ao reconhecer o estudante como alguém que tem voz e experiência, a escola cria condições para que ele se reconheça como sujeito capaz de aprender. A confiança antecede o conteúdo, não porque “o vínculo vem antes”, mas porque o conhecimento só se constitui como tal quando alguém se percebe implicado nele.

A contribuição de Bourdieu (2007) ajuda a compreender por que esse reconhecimento produz efeitos tão fortes na EJAI. Muitos desses jovens carregam um *habitus* marcado por experiências de fracasso, por vezes internalizadas como incapacidade. Acolher, nesse contexto, não significa elogiar ou proteger, mas interromper a lógica de desqualificação que acompanhou o estudante durante sua trajetória escolar. Quando o espaço da escola deixa de reiterar essa marca, o que se reorganiza não é apenas a atmosfera escolar, mas a relação do sujeito consigo mesmo, como alguém que pode e quer aprender.

Por sua vez, Gramsci (2004) permite observar que o pertencimento não é apenas uma experiência individual, mas um processo coletivo de construção de mundo comum. O que se recompõe na EJAI, quando há vínculo, não é somente a trajetória escolar do jovem, mas a possibilidade de elaborar uma compreensão crítica de sua própria posição social. O acolhimento, nesse sentido, não é fim, mas meio para a formação política, pois reabre a escola como espaço de elaboração, e não apenas de passagem.

Assim, o que essas falas expressam é que a EJAI pode se constituir como espaço de recomeço não porque é mais “leve”, mas porque produz outra forma de relação pedagógica.

Nela, aprender deixa de ser prova de merecimento e passa a ser possibilidade. Pertencer, aqui, significa ter lugar sem precisar pedir autorização para existir nele. É dessa base que o estudo pode, efetivamente, ganhar sentido.

5.3 Desafios para a escola e para a docência

Após a identificação das causas e dos impactos da juvenilização, este tópico volta-se aos desafios que essa presença juvenil impõe ao cotidiano da escola de EJAI e ao trabalho docente. As causas, tratadas anteriormente, explicaram os processos sociais, econômicos e institucionais que levam adolescentes e jovens a ingressarem na EJAI. Os impactos evidenciaram as transformações nas relações escolares e nos sentidos atribuídos à experiência educativa. Já os desafios dizem respeito às condições concretas de ensino e aprendizagem que emergem dessa nova configuração. Envolvem questões pedagógicas, curriculares e institucionais que tensionam a prática docente, o que exige da EJAI um reposicionamento diante das demandas formativas de um público que, embora jovem, carrega trajetórias marcadas por exclusão e descontinuidade escolar.

Freire (1996) enfatiza que ninguém recomeça a aprender neutro. Cada estudante chega com marcas de sua história – marcas de acolhimento ou, como é mais frequente para esses jovens, marcas de exclusão e desvalorização. Ensinar, nessa perspectiva, não é apenas transmitir conhecimento, mas criar condições para que o estudante recupere a confiança em si mesmo como sujeito capaz de aprender e transformar sua trajetória. Do mesmo modo, a contribuição de Bourdieu (2009) permite observar que muitos desses jovens chegam à EJAI sob o peso de um *habitus* escolar marcado pela crença na própria incapacidade, internalizada ao longo de sucessivas experiências de fracasso e correção disciplinar no ensino regular. Gramsci (2004), por sua vez, ajuda a interpretar a escola como espaço de disputa de sentidos, em que algumas expectativas de comportamento e aprendizagem são legitimadas como normais e outras são desqualificadas, o que gera tensões quando grupos com diferentes modos de viver a escola convivem no mesmo espaço.

Assim, os desafios que emergem no cotidiano da EJAI não são contingenciais ou técnicos: são estruturais. Eles se relacionam ao papel social da escola, ao modo como ela tem sido organizada e às condições históricas de produção da desigualdade educacional. As seções a seguir analisam esses desafios a partir das falas de estudantes, docentes e gestores, em diálogo com o referencial teórico que orienta este estudo. Nesse sentido, serão analisados quatro desses desafios identificados nas entrevistas: a manutenção do engajamento, as lacunas acumuladas de

aprendizagem, o tempo escolar reduzido e a ausência de formação docente específica.

5.3.1 Manutenção do engajamento e da motivação para o estudo

Um dos desafios mais recorrentes mencionados por docentes e gestores refere-se à reconstrução do vínculo dos jovens com a escola. Esses estudantes chegam marcados por trajetórias de interrupções, reprovações, cansaço, trabalho e, sobretudo, pela ideia de que “a escola não é para eles”. Freire lembra que o primeiro movimento de qualquer processo educativo emancipador é restaurar a confiança do sujeito em sua própria capacidade de aprender. No entanto, como mostram as falas apresentadas no Quadro 15, esse trabalho é lento, cotidiano e instável.

Quadro 15 - Manutenção do engajamento e da motivação para o estudo

Código	Função	Trecho representativo
E21	Estudante	<i>Tem dia que a gente chega cansado. A cabeça não acompanha. Mas a gente tenta, porque sabe que precisa terminar.</i>
E11	Estudante	<i>Eu já pensei em parar várias vezes. Aí eu lembro que eu fiquei pra trás e que eu não quero isso. Aí eu continuo.</i>
D31	Docente	<i>O desafio maior é manter o vínculo. O conteúdo a gente ensina. Agora, o vínculo precisa ser construído todo dia.</i>
D21	Docente	<i>O jovem chega com uma história escolar marcada por frustrações. Trazer ele de volta pro estudo é um trabalho delicado. É reconstrução.</i>
G1	Gestor	<i>Engajar aqui é motivar sem pressionar. É acolher sem passar a mão. É encontrar um equilíbrio que nem sempre é simples.</i>
G3	Gestor	<i>Muitos chegam desacreditados. A escola precisa mostrar que é possível recomeçar, mas isso não acontece de um dia pro outro.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas mostram que a motivação dos jovens na EJAI não é estável nem garantida. Ela oscila conforme o cansaço, o trabalho, a situação familiar, a atmosfera escolar, o dia. Diferente do estudante adulto que retorna orientado por um projeto mais definido, muitos jovens ainda estão elaborando seu próprio sentido para estar na escola. Há dias em que o esforço é reiniciado do ponto inicial. O que se mantém, entretanto, não é a energia constante, mas o desejo de não repetir a experiência de fracasso anterior, como expressam alguns estudantes quando afirmam tentar permanecer porque “não querem ficar para trás” novamente. A permanência, portanto, não se sustenta em motivação espontânea, mas em lembrança de uma dor vivida.

Esse ponto dialoga com Freire (1996), quando afirma que ninguém entra na escola como página em branco: toda aprendizagem recomeça a partir de uma experiência anterior de

encontro ou desencontro com a escola. Muitos desses jovens chegam trazendo uma relação ferida com o aprender, marcada por reprovações, rótulos e interrupções. Por isso, a motivação, na EJAI, não pode ser entendida como “força de vontade individual”, mas como um movimento de reconstrução de confiança, que só se realiza na relação com o professor e com a turma.

A análise de Bourdieu (2007) ajuda a compreender por que essa reconstrução é tão difícil. Os jovens que chegam à EJAI carregam uma história escolar que os ensinou a duvidar de si. O *habitus* escolar construído ao longo de anos de trajetórias interrompidas organiza a expectativa de fracassar de novo. A escola, antes mesmo da aula começar, já foi vivida como lugar de inadequação. Por isso, “motivar” não é convencer ou animar, mas desarmar o mecanismo interno de autodesconfiança, que foi socialmente produzido e naturalizado como se fosse “falta de interesse”. O vínculo é a condição de possibilidade da aprendizagem.

Gramsci (2004) permite olhar ainda uma dimensão adicional: o engajamento não é apenas emocional ou pedagógico; é também político. Quando o estudante permanece, mesmo cansado, mesmo lento, mesmo ferido, ele está produzindo um ato contra-hegemônico. Ele afirma, silenciosamente: “Eu posso.” Esse movimento de afirmação de possibilidade, mesmo que frágil, é um gesto de enfrentamento à ordem que o colocou fora da escola. Assim, o engajamento não é só permanência física na sala, mas produção de consciência de si como sujeito que pode agir sobre a própria história.

Por isso, o trabalho docente na EJAI não é meramente transmissivo. Ele é, fundamentalmente, trabalho de mediação do sentido da escola. O professor não apenas apresenta conteúdos, mas reorganiza o tempo da aula, reconhece sinais de retração, sustenta a presença quando o aluno se sente omissos, regula a convivência sem dissolver a autonomia. Manter o engajamento é lidar com pequenos retornos e pequenas fugas, e aceitar que a permanência na escola é feita de movimentos, não de estabilidade.

Dessa forma, engajar não é fixar o estudante na escola, mas criar condições para que ele se veja dentro dela. Não é evitar a desistência, mas converter o retorno em possibilidade real de aprender. E isso só se sustenta quando escola e docência deixam de operar a partir da falta – “não estudou”, “não acompanha”, “não tem base” – e passam a trabalhar a partir da experiência vivida, que é onde a aprendizagem pode, de fato, voltar a acontecer.

5.3.2 *Lacunas acumuladas de aprendizagem*

As entrevistas indicam que a descontinuidade escolar e as interrupções de estudo por excessivas reprovações no ensino regular provocam lacunas significativas de aprendizagem

entre os jovens. A matrícula na EJAI exige do jovem e da instituição um processo de readaptação. O estudante precisa reconstruir o próprio modo de aprender. Para os docentes, isso implica reorganizar o planejamento e modular os conteúdos de modo a equilibrar retomada e avanço. As falas expostas no Quadro 16 ilustram essas situações e evidenciam que tais lacunas decorrem de um processo histórico de exclusão e desigualdade educacional.

Nesse sentido, observa-se que as lacunas acumuladas de aprendizagem se configuram como um dos desafios mais persistentes e complexos para a escola e para a docência na EJAI. Essas lacunas não se limitam à defasagem de conteúdos, mas expressam a necessidade de reconstruir o próprio sentido do aprender com sujeitos que foram formados em uma lógica de escolarização excludente. O desafio central, nesse contexto, não é apenas “recuperar” conhecimentos, mas reinventar práticas pedagógicas capazes de mobilizar o interesse, restituir o vínculo e produzir experiências de aprendizagem significativas para jovens que tiveram sua relação com o saber fragilizada por um sistema que os afastou.

Quadro 16 - Lacunas acumuladas de aprendizagem

Código	Função	Trecho representativo
E25	Estudante	<i>Eu saí do regular no nono. Fiquei um tempo parado, trabalhando, e quando voltei pra EJA já tinha esquecido muita coisa. Tive que reaprender desde o começo.</i>
E24	Estudante	<i>Eu ainda tava na idade certa, mas reprovei duas vezes e acabei vindo pra noite. Quando cheguei aqui, vi que tinha esquecido até umas contas que eu sabia fazer antes.</i>
E21	Estudante	<i>Eu tava no ensino médio regular, mas depois da pandemia desanimei e parei. Voltei pra EJA pra não perder mais tempo, mas senti dificuldade no começo.</i>
D21	Docente	<i>Muitos desses jovens não ficaram anos sem estudar. Eles vieram direto do regular, mas chegam com lacunas grandes. Isso mostra que o problema não é só a ausência, é o processo que eles viveram lá.</i>
D11	Docente	<i>Mesmo com pouca diferença de idade, eles chegam aqui com insegurança, achando que esqueceram tudo. É como se tivessem sido empurrados pra cá sem ter aprendido o suficiente.</i>
G2	Gestor	<i>Tem muito jovem de 15, 16 anos que veio do regular. Não é um retorno tardio, é uma transferência precoce. E as lacunas vêm junto, porque a escola anterior não conseguiu garantir o aprendizado.</i>

Fonte: Elaboração própria.

Com base em Freire (1996), trata-se de romper com a educação bancária e instaurar o diálogo como método e como ética, reconhecendo-se o estudante como portador de saberes válidos e como sujeito histórico em processo de conscientização. A superação das lacunas, assim, exige que o professor reconstrua com o aluno o percurso interrompido, de forma a transformar a sala de aula em espaço de escuta e de produção coletiva de sentido.

Sob a ótica de Bourdieu (2007), o desafio docente está em compreender que essas lacunas são socialmente produzidas e reforçadas por uma escola que privilegia determinados capitais culturais. O trabalho pedagógico na EJAI, portanto, precisa deslocar o foco da “defasagem” individual para a estrutura que a produz, criando-se condições de acesso a códigos linguísticos, práticas e referências que a escola regular pouco garantiu. Isso implica um esforço consciente de ruptura com a reprodução escolar e a violência simbólica que naturalizam o fracasso das classes populares. Exige também um novo olhar institucional: a elaboração de materiais e metodologias que considerem os modos de aprender desses jovens, o tempo diferenciado de consolidação do conhecimento e as múltiplas formas de expressão que compõem seu *habitus*.

Na leitura de Gramsci (2004), a questão das lacunas de aprendizagem explicita o conflito entre uma escola tradicional, voltada para a manutenção da hegemonia, e a necessidade de uma escola unitária, comprometida com a formação integral. O enfrentamento desse desafio requer que a docência assuma caráter político e intelectual, no sentido de reorganizar o currículo e o tempo escolar para integrar saberes práticos e teóricos, articulando-os à realidade concreta dos educandos. O professor, enquanto intelectual orgânico, não apenas transmite conteúdos, mas cria mediações entre o conhecimento sistematizado e a experiência vivida, o que possibilita a construção de novas formas de pensar e agir. Assim, superar as lacunas acumuladas não significa apenas sanar um déficit cognitivo, mas transformar a escola em espaço de reapropriação crítica do saber e de disputa pela hegemonia do direito à aprendizagem.

5.3.3 Estrutura e tempo escolar reduzidos (modelo semestral)

O modelo semestral da EJAI, embora seja uma das condições que permite a permanência de muitos jovens, traz consigo um conjunto de questões que afetam tanto o trabalho pedagógico quanto a experiência de aprendizagem. Os estudantes reconhecem que a possibilidade de concluir etapas em menos tempo facilita a continuidade dos estudos, sobretudo para aqueles que carregam uma relação frágil com a escola e que temem interrupções prolongadas. Por outro lado, o tempo reduzido faz com que conteúdos sejam condensados, ritmos acelerados e processos formativos tornem-se mais intensos e, em alguns casos, mais superficiais. O semestre, como dizem docentes e gestores, é ao mesmo tempo porta de entrada e risco de esvaziamento. No Quadro 17, são expostas algumas falas dos entrevistados sobre essa questão do modelo semestral.

Quadro 17 - Estrutura e tempo escolar reduzidos (modelo semestral)

Código	Função	Trecho representativo
E31	Estudante	<i>É bom porque termina rápido. Mas às vezes eu sinto que a gente passa rápido demais pelos assuntos.</i>
E21	Estudante	<i>Se fosse um ano inteiro eu acho que eu desanimava. Mas ao mesmo tempo é muita coisa em pouco tempo.</i>
D31	Docente	<i>O semestre é curto. O tempo para retomar, consolidar e avançar fica muito comprimido. A gente trabalha com sínteses contínuas.</i>
D21	Docente	<i>É um desafio equilibrar profundidade e ritmo. Se aprofunda, não dá tempo. Se acelera, corre o risco de ficar superficial.</i>
G3	Gestor	<i>O modelo semestral atende à demanda de muitos jovens. Mas ele exige uma reorganização constante do trabalho pedagógico da escola.</i>
G2	Gestor	<i>O risco é que a EJA vire apenas um acelerador. O tempo é curto, mas a formação precisa continuar sendo o centro.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas revelam que o tempo escolar reduzido constitui um dos desafios centrais da EJAII diante da presença juvenil. O modelo semestral, embora amplie o acesso e favoreça a permanência de estudantes com trajetórias interrompidas, impõe à escola e à docência o desafio de conciliar a celeridade institucional com a densidade formativa. O tempo comprimido reorganiza o trabalho pedagógico e redefine o sentido da aprendizagem: quanto mais o semestre avança, maior a tensão entre a exigência de cumprir etapas e a necessidade de garantir processos de compreensão e apropriação efetiva do conhecimento. O desafio, portanto, não está apenas em administrar o tempo, mas em ressignificar o tempo como dimensão pedagógica – um tempo que não se mede apenas pela duração, mas pela possibilidade de escuta, elaboração e síntese.

Na leitura de Freire (1967), o tempo da aprendizagem é inseparável do tempo da consciência. Aprender demanda pausa, diálogo e reelaboração – movimentos que a lógica semestral tende a suprimir. Quando a escola acelera o ritmo sem reconstruir o sentido do estudo, reinstaura a lógica bancária: o estudante cumpre tarefas, mas não se apropria do conhecimento. O desafio docente, nesse contexto, é criar condições para que o tempo se torne espaço de diálogo, evitando-se que a aceleração repita a exclusão já vivida no ensino regular. Saber desacelerar é um ato pedagógico e político: é afirmar que aprender exige escuta, tempo e presença.

Sob a ótica de Bourdieu (2007), o tempo reduzido evidencia a contradição entre os *habitus* escolares e as condições sociais dos estudantes. A promessa de aceleração se articula ao desejo de superar o estigma do fracasso, mas pode reproduzir o mesmo processo que o produziu. A escola de EJAII, ao acelerar, corre o risco de reiterar a violência simbólica que

transforma desigualdades em incapacidade individual. O desafio está em romper com essa lógica, de modo a transformar o tempo em instrumento de equidade: um tempo que não apenas mede o percurso, mas que reconhece ritmos distintos e saberes desiguais como ponto de partida legítimo do trabalho educativo.

Para Gramsci (2004), o tempo escolar é também um tempo político, porque expressa o modo como a escola se organiza em torno de um projeto social. A compressão temporal, ao priorizar a certificação rápida, responde às exigências da racionalidade produtiva – “formar rápido”, “ajustar rápido”, “certificar rápido”. O desafio da EJAI é resistir a essa lógica e afirmar o tempo de aprender como tempo de formação integral. Isso implica construir um trabalho docente capaz de sustentar pausas, retomadas e revisões como momentos de elaboração crítica, e não como perdas de eficiência. Nesse sentido, o professor assume o papel de intelectual orgânico, ao reorganizar o tempo pedagógico em favor da aprendizagem, e não da mera conclusão de etapas.

O modelo semestral, nesse sentido, sintetiza uma das tensões estruturais da EJAI: ele é, simultaneamente, condição de permanência e risco de esvaziamento formativo. Enfrentar esse desafio requer que a escola ultrapasse a lógica da aceleração como valor e reconheça o tempo como dimensão constitutiva do direito à educação. Formar, na EJAI, é garantir tempo para compreender, duvidar, reelaborar – tempo de aprender e de se reconhecer no processo de aprender.

5.3.4 Ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na EJAI

Entre os desafios apontados pelos docentes e gestores, sobressai de forma clara a ausência de formação docente específica para atuar com o público jovem que hoje compõe a EJAI. A docência na modalidade tem sido historicamente construída, como visto em capítulos anteriores desta tese, para responder às necessidades de sujeitos adultos trabalhadores, com experiências de vida e disposições escolares distintas daquelas trazidas pelos adolescentes e jovens que chegam após percursos interrompidos no ensino regular. Com a juvenilização, o trabalho pedagógico na EJAI passa a exigir outras mediações: lidar com interrupções recorrentes de vínculo, com oscilações de motivação, com ritmos de atenção fragmentados e, sobretudo, com a reconstrução da confiança que antecede a aprendizagem. Contudo, como destacam os docentes, essa complexidade não foi tematizada nos processos formativos institucionais; ela é construída na prática. No Quadro 18, há algumas falas dos entrevistados sobre essa ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na Educação de

Jovens, Adultos e Idosos.

Quadro 18 - Ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na EJA

Código	Função	Trecho representativo
D21	Docente	<i>A gente não aprende a trabalhar na EJA na Graduação. Você chega aqui e vai descobrindo como fazer. É muito pela prática.</i>
D11	Docente	<i>Eu tive que me reinventar. Os jovens têm outro ritmo, outra forma de aprender. Isso não veio pronto, eu fui construindo.</i>
D12	Docente	<i>Não existe formação continuada pensada para a EJA. A gente adapta o que tem. Funciona, mas poderia ser muito melhor.</i>
D31	Docente	<i>Trabalhar aqui exige outras mediações. Não é só conteúdo. É vínculo, escuta, paciência. Isso não é ensinado nos cursos.</i>
G3	Gestor	<i>Os professores fazem o que podem com o que têm.</i>
G1	Gestor	<i>A formação específica para EJA nunca foi prioridade do sistema. O que temos é o esforço cotidiano da escola.</i>

Fonte: Elaboração própria.

As falas evidenciam que a ausência de formação docente específica para atuar com jovens na EJA é um dos desafios estruturais da modalidade. O ingresso na EJA de estudantes em idade de estar matriculado no ensino regular transformou profundamente as exigências pedagógicas, sem que os processos formativos acompanhassem essa mudança. O professor da EJA lida com públicos heterogêneos, com trajetórias marcadas por descontinuidade e frustrações, o que exige práticas que combinem escuta, flexibilidade e mediação constante. No entanto, essa complexidade não foi incorporada às licenciaturas nem às políticas de formação continuada, o que faz com que o trabalho docente se sustente, em grande parte, na experiência e na cooperação entre pares. O desafio não está apenas na ausência de cursos ou metodologias, mas na falta de reconhecimento institucional da EJA como campo legítimo de saber pedagógico.

Na leitura de Freire (2015), a formação docente não pode ser reduzida ao domínio de técnicas de ensino; ela é um ato político e ético que implica compreender o outro como sujeito histórico. A falta de formação específica traduz a ausência de diálogo entre as políticas formativas e a realidade concreta da escola. Ensinar jovens na EJA exige compreender histórias de fracasso, exclusão e retorno – e criar, a partir delas, possibilidades de aprendizagem significativa. O desafio docente, nesse sentido, é transformar a escuta em prática formativa e a experiência em fonte de conhecimento pedagógico. Freire (1996) lembraria que o saber da experiência é um saber válido, mas que precisa ser reconhecido, sistematizado e sustentado por políticas públicas que o legitimem.

Sob a ótica de Bourdieu (2009), a ausência de formação específica reflete a posição marginal que a EJAI ocupa na hierarquia simbólica do sistema educacional. A modalidade, historicamente associada à compensação e à suplência, recebe menor atenção institucional. Essa desigualdade se estende ao campo da formação docente: o professor que trabalha com sujeitos considerados “fracassados” é, ele próprio, colocado em uma posição subalterna na estrutura do reconhecimento profissional. O desafio, portanto, é romper com essa reprodução simbólica e compreender que a formação para a EJAI é também uma questão de justiça educacional. Trata-se de preparar o professor para enfrentar as desigualdades de origem, e não apenas para adaptar-se a elas.

Com base em Gramsci (2004), a formação docente é parte da disputa entre hegemonia e contra-hegemonia. A ausência de formação específica não é mero descuido administrativo, mas expressão de um projeto de escola que prioriza a eficiência sobre a emancipação. O professor da EJAI, ao criar estratégias próprias e reinventar sua prática sem apoio sistemático, atua como intelectual orgânico que resiste à precarização e afirma a escola como espaço de produção de cultura e consciência. O desafio político que se impõe é transformar esse esforço individual e coletivo em política pública de formação, capaz de sustentar uma pedagogia voltada à formação integral dos sujeitos, e não apenas à certificação de trajetórias interrompidas.

A ausência de formação docente específica para trabalhar com jovens na EJAI, nesse sentido, não é um problema técnico, mas um problema político e estrutural. Ela evidencia a distância entre a política de formação e a realidade da escola, e exige um reposicionamento do sistema educacional: reconhecer a EJAI como campo legítimo de conhecimento pedagógico, valorizar os saberes produzidos pelos professores e garantir condições institucionais para que esse trabalho se converta em formação crítica e permanente.

5.4 Breves considerações

A análise apresentada neste capítulo permite compreender a juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal como parte de um processo mais amplo, que envolve a organização da escola, as condições sociais dos estudantes e o funcionamento do sistema educacional. A presença de adolescentes e jovens de 15 a 20 anos na modalidade não é um fato isolado. Há a articulação ao modo como a Educação Básica se estrutura no território e às respostas que a EJAI oferece para trajetórias escolares marcadas por interrupções, deslocamentos e recomeços.

As causas identificadas no trabalho de campo evidenciam que a migração de

adolescentes e jovens para a EJAI decorre de condições concretas da vida cotidiana e de práticas institucionais consolidadas. O cansaço provocado pelo trabalho, as reprovações sucessivas, os conflitos disciplinares, a ruptura produzida pela pandemia e o encaminhamento institucional realizado pelas escolas de ensino regular formam um conjunto de fatores que fragiliza a permanência no fluxo diurno. Esses elementos confirmam que o deslocamento para a EJAI não resulta apenas de escolhas individuais, mas de dinâmicas estruturais que atravessam a Educação Pública no Distrito Federal. Esse cenário dialoga diretamente com o que foi apresentado no Capítulo 2 desta tese, ao destacar que a história, as normativas locais e a forma de organização da oferta – sobretudo a flexibilidade dos ciclos semestrais e a autorização para ingresso a partir dos 15 anos – criaram condições que favorecem o deslocamento precoce de adolescentes e jovens para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal.

Os impactos observados após o ingresso dos adolescentes e jovens na EJAI mostram que a modalidade passa a operar em um cotidiano reconfigurado. A heterogeneidade geracional exige mediações pedagógicas constantes e altera o ritmo da sala de aula. A presença juvenil introduz novas formas de interação, novos modos de circulação da fala e novas expectativas em relação ao tempo escolar. Ao mesmo tempo, parte dos estudantes chega à modalidade com o sentido da escola fragilizado, associando a escolarização mais à certificação do que ao processo formativo. Por outro lado, quando há acolhimento e reconhecimento das trajetórias individuais, a EJAI se torna espaço de reconstrução do vínculo, o que permite que jovens reencontrem na escola uma possibilidade real de continuidade.

Os desafios, identificados principalmente nas narrativas de docentes e gestores, mostram que a presença juvenil na EJAI demanda reorganizações profundas. A manutenção do engajamento, as lacunas de aprendizagem acumuladas, os limites do modelo semestral e a ausência de formação específica para o trabalho com jovens configuram questões estruturais que não se resolvem apenas no âmbito da sala de aula. Trata-se de desafios que exigem políticas de formação continuada, revisão de práticas avaliativas, fortalecimento de processos de acolhimento e reflexão sobre o papel da EJAI no sistema educacional do Distrito Federal.

Em conjunto, as causas, os impactos e os desafios mostram que a juvenilização da EJAI no DF não é apenas uma mudança etária na composição das turmas, mas um fenômeno que reorganiza práticas dentro da modalidade. A EJAI, ao mesmo tempo em que acolhe trajetórias interrompidas, absorve crises produzidas pelo próprio sistema educacional. Compreender essa dupla função é fundamental para pensar caminhos para o fortalecimento da modalidade como espaço de garantia do direito à educação e como parte do projeto educacional do Distrito Federal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal, tal como revelada pelas vozes dos sujeitos desta pesquisa, não é um deslocamento ocasional na matrícula escolar. Esse fenômeno é uma forma de revelar as desigualdades educacionais que atravessam o Distrito Federal e, de modo mais amplo, a Educação Básica brasileira. A presença de adolescentes e jovens entre 15 e 20 anos na EJAI evidencia que o ensino regular ainda opera segundo regras internas que pouco dialogam com as condições concretas de vida da juventude. São regras que silenciam, desautorizam e, muitas vezes, empurram para fora aqueles que não se ajustam ao seu ritmo e às suas exigências.

O material empírico mostrou que a passagem desses jovens pela escola regular se caracteriza por rupturas repetidas, cansaço acumulado, experiências de deslegitimação e uma sensação persistente de inadequação. A migração para a EJAI, portanto, não deriva apenas do desejo de um percurso mais rápido, mas de uma espécie de exaustão simbólica produzida por instituições de ensino regular que insistem em organizar o cotidiano escolar a partir de um estudante que raramente existe na prática: alguém que não trabalha, não cuida de familiares, não se desloca longas distâncias, não chega cansado, não tem lacunas, não contesta. Quando esse estudante ideal colide com a realidade cotidiana, quem cede é sempre o jovem real – e o resultado é a EJAI assumindo, mais uma vez, a função de acolher o que o sistema rejeita.

A análise das entrevistas evidencia que a EJAI se tornou o lugar possível para aqueles que já foram marcados pela reprovação, pela rotulação disciplinar e por um sentimento de fracasso que se repete como verdade. A escola de ensino regular, em vez de construir oportunidades de permanência, frequentemente legitima práticas que afastam os estudantes de suas próprias trajetórias. Ao final, essa escola, que deveria garantir direitos, acaba reafirmando fronteiras: quem não se ajusta é convidado a sair. Quem trabalha é deslocado para o noturno. Quem não acompanha o ritmo é encaminhado. Quem tenta retornar encontra pouco espaço para reconstruir o vínculo.

A presença juvenil na EJAI – quando vista de perto, sem filtros institucionais – revela esse avesso da escolarização. Os jovens chegam exaustos, mas não derrotados; desmotivados, mas não sem desejo; inseguros, mas ainda capazes de reinventar um caminho. E é justamente aqui que reside uma das maiores contradições: a EJAI, mesmo com tempos escolares comprimidos e ausência de formação docente específica para lidar com esse público, tem sido o único espaço em que esses jovens relatam ter sido escutados de fato.

O acolhimento que encontram na EJAI não apaga as lacunas acumuladas, não recompõe automaticamente o vínculo com o conhecimento, mas produz uma mudança no modo como esses jovens são percebidos: pela primeira vez esses indivíduos deixam de ser tratados como problema e passam a ser reconhecidos como sujeitos. Isso não é pouco. Mas também não é suficiente. É necessário reconhecer que a EJAI tem operado acima de sua capacidade, acumulando funções que pertencem ao conjunto da política educacional, mas que, por silêncio, foram empurradas para a modalidade.

Os conceitos do referencial teórico que embasaram esta tese ajudam a evidenciar o que o campo empírico mostrou sem rodeios: a escola continua sendo um espaço de disputa entre reconhecimento e exclusão, diálogo e silenciamento, formação e ajustamento. Os indivíduos entrevistados revelaram, em suas palavras, como essas questões se materializam em decisões pedagógicas, encaminhamentos institucionais e na lógica cotidiana do ensino regular. Ao mesmo tempo, mostraram que a EJAI, apesar de suas limitações, ainda guarda um potencial transformador que não pode ser ignorado: a possibilidade de interromper, nem que seja parcialmente, o ciclo de fracasso escolar naturalizado ao longo de anos.

A juvenilização, portanto, não deve ser lida como desvio, anomalia ou distorção da EJAI. Deve ser interpretada como diagnóstico: um alerta de que o ensino regular continua falhando onde mais deveria atuar. Ela revela as contradições de um sistema que se mostra disposto a incluir, mas pouco disposto a mudar. E, ao mesmo tempo, revela que a EJAI está sendo convocada a cumprir funções que extrapolam sua finalidade original – sem que receba condições proporcionais a essa sobrecarga.

Se essa tendência continuar, a EJAI corre o risco de ser reduzida a um espaço de “correção de percurso” para a juventude que não se ajusta ao modelo dominante de escola. Isso seria um equívoco político e pedagógico de grandes proporções: significaria aceitar que a exclusão escolar é inevitável e que a modalidade deve “absorver seus resíduos”. A EJAI pode muito mais do que isso, mas não deve ser obrigada a funcionar como solução emergencial para as falhas do ensino regular.

Em síntese, o fenômeno analisado aqui obriga o Distrito Federal e o país a enfrentar uma escolha política: ou a EJAI seguirá sendo tratada como espaço residual – destinado a acolher o que o sistema empurra para fora – ou será reconhecida como espaço legítimo de formação, com tempo, estrutura e investimento capazes de responder às demandas reais dos sujeitos que a procuram. Ao mesmo tempo, é urgente repensar o próprio ensino regular, sua organização curricular, seus tempos escolares e sua capacidade de reconhecer a juventude para além do ideal disciplinado e homogêneo que continua a orientar sua prática.

A juvenilização mostrou que esses jovens não desistiram da escola. A escola é que tem desistido deles ao longo do caminho. Ao recolocarem a EJAI no centro do debate público, esses estudantes nos obrigam a rever não apenas políticas, mas valores: o que significa garantir direito? Que juventudes estamos dispostos a acolher? E que educação estamos, de fato, dispostos a entregar?

Além das dimensões etária e institucional discutidas ao longo desta tese, torna-se fundamental retomar, nas considerações finais, os marcadores de gênero, raça/cor e trabalho, que estruturam as desigualdades educacionais e atravessam de forma decisiva as trajetórias dos sujeitos da Educação de Jovens, Adultos e Idosos no Distrito Federal. Os dados analisados ao longo da pesquisa evidenciam que a juvenilização da EJAI não se distribui de maneira homogênea, mas incide de forma mais intensa sobre jovens oriundos das camadas populares, majoritariamente negros e inseridos precocemente no mundo do trabalho.

No que se refere ao marcador racial, os dados estatísticos e as falas dos entrevistados revelam que estudantes pretos e pardos estão sobremaneira representados na EJAI, o que reproduz um padrão histórico de desigualdade racial no acesso, na permanência e no sucesso escolar. Essa incidência mais acentuada de estudantes negros na EJAI não pode ser compreendida como resultado de escolhas individuais, mas como expressão de processos estruturais de exclusão que articulam raça, classe social e território. A migração precoce para a EJAI, nesse sentido, evidencia como a escola regular continua falhando em garantir condições de permanência para jovens negros, que vivenciam com maior intensidade reprovações sucessivas, estigmatização, conflitos disciplinares e rupturas no vínculo escolar.

O marcador de gênero também se mostra relevante na compreensão das trajetórias na EJAI. As mulheres, em especial, acumulam experiências escolares interrompidas por responsabilidades domésticas, maternidade precoce e cuidado com familiares, o que tensiona sua permanência no ensino regular e reforça a busca por modalidades mais flexíveis. Entre os homens, por sua vez, observa-se a inserção antecipada no trabalho como fator recorrente de afastamento da escola, associada a expectativas sociais de provimento econômico. Esses elementos revelam que a juvenilização da EJAI se insere em uma dinâmica marcada por desigualdades de gênero que condicionam tempos, ritmos e possibilidades de escolarização.

Além disso, a centralidade da figura do estudante trabalhador também emerge como elemento estruturante da juvenilização da EJAI. Embora a modalidade tenha sido historicamente concebida para adultos trabalhadores, os dados empíricos indicam que jovens de 15 a 20 anos já vivenciam rotinas extenuantes de trabalho formal ou informal, conciliadas com os estudos. A dificuldade de compatibilizar jornadas laborais extensas com a rigidez do

ensino regular aparece como uma das principais razões para a migração à EJAI, que passa a ser percebida como espaço possível de continuidade escolar diante das exigências da sobrevivência material.

Nesse contexto, a juvenilização da EJAI evidencia não apenas uma mudança no perfil etário da modalidade, mas a antecipação das condições historicamente associadas à vida adulta, especialmente o trabalho, a responsabilização econômica e a sobrecarga cotidiana. Jovens trabalhadores chegam à EJAI carregando lacunas formativas, cansaço físico e experiências de fracasso escolar, mas também expectativas de certificação e melhoria das condições de vida. A modalidade passa, assim, a acolher sujeitos que já experimentam, na juventude, as marcas da desigualdade social que sempre caracterizaram o público da EJAI.

Retomar os marcadores de raça/cor, gênero e trabalho nas considerações finais permite reafirmar que a juvenilização da EJAI não é um fenômeno neutro ou meramente administrativo, mas profundamente atravessado por desigualdades estruturais da sociedade brasileira. Trata-se de um processo que revela como a escola regular continua selecionando, excluindo e deslocando determinados grupos juvenis, ao mesmo tempo em que a EJAI se configura como espaço possível de reconstrução de trajetórias escolares e de exercício do direito à educação.

Esta tese conclui com a certeza de que não há respostas simples. Há, no entanto, um ponto evidente: enquanto a EJAI continuar funcionando como a única porta aberta, ela se tornará o espaço onde se depositam as consequências de um sistema que insiste em não mudar. Reconhecer isso é o primeiro passo para transformar a política educacional – não pela via da resignação, mas pela via da coragem crítica que a realidade exige. Encerrar esta tese, portanto, não significa encerrar o debate, mas reafirmar que a educação pública só cumprirá seu papel quando for capaz de sustentar trajetórias, e não de interrompê-las.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2006.
- ARAÚJO, Raimunda Alves de; LIMA, Maria do Socorro Borges; SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**: história, políticas e práticas pedagógicas. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.
- ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre**: imagens e autoimagens. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e educação popular**: um estudo sobre a educação de adultos. 2. ed. Brasília: Liber Livro, 2004.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. **O ofício de sociólogo**. Petrópolis: Vozes, 2003.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Os caminhos cruzados: formas de pensar e realizar a educação na América Latina. 1987. In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos A. (Org.). **Educação popular**: utopia latino-americana. Tradução de Jaime Bizet. 2. ed. Brasília: Ibama, 2003. pp. 31-58. Disponível em: <https://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/educapopularutopia latinoamericana digital.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3, de 08 de abril de 2025**. Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 16, 09 abr. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb00325.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1891. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 12 out. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 15 out. 2024.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil, de 25 de março de 1824**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1824. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao24.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 jul. 2006. Seção 1, p. 6.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (Plano Nacional de Educação)**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394/1996 (LDB), nº 11.494/2007, revoga dispositivos das Leis nº 11.114/2005 e nº 11.161/2005, e institui a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio em tempo integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 07 fev. 2025.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm. Acesso em 05 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente)**. 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/18069.htm. Acesso em: 15 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN)**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da

União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em:
https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 10 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 06 fev. 2025.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, pp. 55-67, 2007.

CARVALHO, Carolina Coimbra de. **Juvenilização na EJA: significados e implicações do processo de escolarização de jovens**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (Orgs.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A educação básica no Brasil: da LDB à Emenda Constitucional 59/2009. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 45, 2010.

DAYRELL, Juarez. Juventude, socialização e escola. In: DAYRELL, Juarez; NOGUEIRA, Maria Alice; RESENDE, Ana Maria D'Ávila (orgs.). **Família, escola e juventude: olhares cruzados**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. São Paulo: Artmed, 2006.

DGE – Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento do Brasil realizado em 1 de setembro de 1920**. v. IV (4ª parte). População. População do Brasil por Estados, Municípios e Districtos, segundo o grau de instrução, por idade, sexo e nacionalidade. Disponível em: <https://bibliotecadigital.seade.gov.br/view/singlepage/index.php?pubcod=10018448&parte=1>. Acesso em: 09 mar. 2023.

DGE – Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento geral do Império em 1872**. Rio de Janeiro: DGE, 1872, Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25477_v1_br.pdf. Acesso em: 08 mar. 2023.

DGE – Diretoria Geral de Estatística. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro: DGE, 1890. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/227299>. Acesso em: 08 mar. 2023.

DGE – Diretoria Geral de Estatística. **Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de**

1900. Rio de Janeiro: DGE, 1900. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv25474.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, pp. 939-959, jul.-set. 2010.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Maria Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, pp. 58-77, novembro/2001.

DI PIERRO, Maria Clara; VOVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos**: lições da prática. Brasília, DF: UNESCO, 2008.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1, de 30 de janeiro de 2012**. Estabelece normas para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 31 jan. 2012. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/>. Acesso em: dia 16 dez. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1, de 6 de fevereiro de 2018**. Estabelece normas e diretrizes para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 7 fev. 2018. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 2, de 20 de fevereiro de 2019**. Dispõe sobre normas complementares para a organização pedagógica e administrativa das instituições e redes escolares integrantes do Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 21 fev. 2019. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/>. Acesso em: 05 jan. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 2, de 12 de dezembro de 2023**. Estabelece normas e diretrizes para a educação básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 13 dez. 2023. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/DetalhesDeNorma.aspx?id_norma=230a46c26218466fad6d7d2de080213e. Acesso em: 09 fev. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Conselho de Educação do Distrito Federal. **Resolução nº 1, de 5 de agosto de 2025**. Altera a Resolução nº 2/2023-CEDF, que estabelece normas e diretrizes para a educação básica no Sistema de Ensino do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 6 ago. 2025. Disponível em: https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/ac3e92d3e05e4f3cb1c54b1aa269de79/see_cedf_res_01_2025.html. Acesso em: 09 out. 2025.

DISTRITO FEDERAL. **Lei nº 5.499, de 14 de julho de 2015 (Plano Distrital de Educação)**. Aprova o Plano Distrital de Educação – PDE e dá outras providências. Diário Oficial do Distrito Federal, Brasília, DF, 15 jul. 2015. Disponível em: <https://www.sinj.df.gov.br/sinj/Norma/74334>. Acesso em: 15 dez. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Os sujeitos da**

EJA e o mundo do trabalho. Brasília: MC&G, 2024.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **A instalação das escolas no Distrito Federal:** década de 1960. Brasília: GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF, 2021a.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro Educacional 07 do Gama. **Projeto Pedagógico do Centro Educacional 07 do Gama.** Gama, DF, 2025a. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/08/ppp_ced_07_gama.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro de Ensino Médio 01 do Gama. **Projeto Pedagógico do Centro de Ensino Médio 01 do Gama.** Gama, DF, 2025b. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/08/ppp_cem_01_gama.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Centro de Ensino Médio Urso Branco. **Projeto Pedagógico do Centro de Ensino Médio Urso Branco.** Núcleo Bandeirante, DF, 2025c. Disponível em: https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2025/08/ppp_cem_urso_branco_nucleo_bandeirante.pdf. Acesso em: 25 set. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: SEEDF, 2014a. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br/curriculo-em-movimento/>. Acesso em: 08 mar. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos:** 2014/2017. Brasília: SEEDF, 2014b.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal.** 2. ed. Brasília: SEEDF, 2021. Disponível em: <https://www.educacao.df.gov.br>. Acesso em: 09 mar. 2025.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Escolas pioneiras de Brasília:** 1957-1960. Brasília: GETED/DINFE/SUPLAV/SEEDF, 2021b.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola:** educação e trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FANON, Frantz. **Os condenados da Terra.** Tradução de José Laurênio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/fanon/1961/condenados/01.htm>. Acesso em: 06 nov. 2024.

FERNANDES, Marcos Vinicius Reis; ALVARENGA, Marcia Soares de. A juvenilização da EJA em São João de Meriti/RJ e sua correlação com o poder local. **Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 24, n. 4, pp. 499-506, 2023.

FERREIRA, Dayane Belém Costa. **Abandono escolar na EJA durante a pandemia da Covid-19: uma análise crítica do discurso**. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília, 2023.

FIBGE – Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1991**. Resultados do universo relativos às características da população e dos domicílios. Número 1. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/82/cd_1991_n1_caracteristicas_populacao_domicilios_br.pdf. Acesso em 03 maio 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GRAMSCI, Antonio. Istratevi. *L'Ordine Nuovo*, Turim, 26 abr. 1919. Republicado em: GRAMSCI, Antonio. *Escritos Políticos (1914-1920)*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HADDAD, Sérgio. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 35, pp. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, pp. 108-129, mai./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD>. Acesso em: 11 dez. 2024.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil – 1º de setembro de 1940**. Série Nacional. v. II. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/65/cd_1940_v2_br.pdf. Acesso em 16 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 1950**. Série Nacional. v. I. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/67/cd_1950_v1_br.pdf. Acesso em 17 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1960**. Série Nacional. v. I. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/68/cd_1960_v1_br.pdf. Acesso em 17 mar. 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1970**. Série Nacional. v. I. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/69/cd_1970_v1_br.pdf. Acesso em 03 maio 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 1980**. Série Nacional. v. 1, tomo 4, número 1. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/72/cd_1980_v1_t4_n1_br.pdf. Acesso em 03 maio 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2000** – Características gerais da população – Resultados da amostra. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/83/cd_2000_caracteristicas_populacao_amostra.pdf. Acesso em 03 maio 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico de 2010** – Características da população e dos domicílios – Resultados do universo. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf. Acesso em 08 maio 2023.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?id=2102068>. Acesso em: 15 jun. 2025.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica**. Brasília: INEP, 2022.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Painel interativo: Matrículas – Censo Escolar da Educação Básica (2014-2024)**. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoib2ViNDJjNDU0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM0YWMtNGIxZS05NzhmLVVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 18 jan. 2025.

LÓDI, Emeline Dias. **O fenômeno juvenilização na Educação de Pessoas Jovens e Adultas no município de Ponte Serrada-SC**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Socorro Balieiro; CUSTÓDIO, Elivaldo Serrão. A juvenilização da EJA no Estado do Amapá: uma análise na Escola Estadual Santa Inês em Macapá-AP. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 23, n. 40, pp. 228-248, maio/ago. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil**: educação popular e

educação de adultos. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 29, n. 71, pp. 528-553, maio/ago. 2018.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930–1973)**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

RUMMERT, Sonia Lacerda. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 26, n. 1, pp. 175-208, jan./jun. 2008.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. ed. Campinas: Autores Associados, 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**: significado, controvérsias e perspectivas. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. **Brasil**: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Ernesto. **História de Brasília**. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 1985.

SILVA, José Humberto da; ZAN, Dirce; SANTOS, Carla Liane Nascimento dos. A juvenilização da educação de jovens e adultos no ensino médio na Bahia: quem são os jovens que configuram esse fenômeno? **Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 33, n. 75, pp. 116-135, jul./set. 2024.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, pp. 1259-1279, out./dez. 2008.

SOARES, Magda Becker. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, Helga Valéria de Lima. **Jovens na modalidade EJA na Escola Pública**: autodefinição de jovem e função das TDICEs. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

SOUZA, Mayara; CATELLI JÚNIOR., Roberto. **Políticas de EJA no Brasil pós-2016**: descontinuidades e efeitos sociais. São Paulo: Ação Educativa, 2021.

SPOSITO, Marília Pontes. Juventude e educação: interações entre a educação escolar e a educação não-formal. **Educação & Realidade**, v. 33, n. 2, pp. 83-98, 2008.

UNESCO. **Marco de Ação de Belém**: VI Conferência Internacional de Educação de Adultos – CONFINTEA VI. Brasília: UNESCO, 2009.

APÊNDICE A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional –
PPGDSCI

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) participante,

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **Juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: Causas, Impactos e Desafios**, conduzida por **Jonathan Furtado Pedroza**, doutorando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional da Universidade de Brasília (UnB), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos (UnB) e coorientação do Prof. Dr. Robson dos Santos (INEP).

O objetivo dessa pesquisa é investigar as causas, os impactos e os desafios da juvenilização na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Distrito Federal, com foco nos jovens de 15 a 20 anos que, apesar de estarem em idade regular para o ensino regular, optam ou são direcionados para a EJAI.

A escolha da EJAI como campo empírico desta pesquisa se deve ao expressivo aumento da presença juvenil nesta modalidade de ensino, fenômeno que desafia tanto sua concepção original – voltada à escolarização de adultos – quanto suas práticas pedagógicas e estrutura institucional. A pesquisa parte da premissa de que compreender os motivos dessa migração juvenil para a EJAI é fundamental para aprimorar o planejamento de políticas públicas e garantir o direito à educação com qualidade, equidade e pertinência. Além disso, a investigação da EJAI permite analisar dinâmicas de exclusão escolar, trajetórias interrompidas e desigualdades sociais que marcam o percurso desses jovens. Assim, gostaria de consultá-lo/a sobre seu interesse e sua disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo/a. Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas e gravação de

voz, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante. Durante as entrevistas, serão abordadas questões relacionadas à trajetória escolar dos participantes, os motivos que os levaram a ingressar na EJA e as percepções sobre essa modalidade de ensino. São para esses procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa pode implicar riscos mínimos, limitando-se ao desconforto ao compartilhar experiências pessoais. No entanto, caso sinta necessidade, você poderá interromper sua participação a qualquer momento, sem qualquer prejuízo. As informações coletadas contribuirão para um melhor entendimento das necessidades dos entrevistados, o que pode subsidiar a formulação de políticas educacionais mais eficazes e inclusivas.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios. Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* xxxxxxxx@xxxxxxxx.com.br.

Os resultados do estudo serão compartilhados com os participantes por meio da divulgação da tese de doutorado. Caso haja interesse da escola, poderá ser realizada uma palestra com apresentação de slides. Os achados também poderão ser publicados em eventos e periódicos científicos.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TCLE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do e-mail do CEP/CHS: xxxxxx@unb.br ou pelo telefone: (xx) xxxx-xxxx.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável pela pesquisa e a outra com você.

Assinatura do/da participante

Assinatura do pesquisador

Brasília-DF, ____ de _____ de 2025.

APÊNDICE B - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional –
PPGDSCI

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Pesquisador responsável: Jonathan Furtado Pedroza (UnB)

Especificação do pesquisador responsável: Doutorando do PPGDSCI/UnB

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ana Maria Nogales Vasconcelos (UnB)

Coorientador: Prof. Dr. Robson dos Santos (INEP)

Título da Pesquisa: Juvenilização da Educação de Jovens, Adultos e Idosos: causas, impactos e desafios

Instituição: Universidade de Brasília – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional

Sobre esta pesquisa

Olá! Meu nome é Jonathan Furtado Pedroza, e estou realizando uma pesquisa sobre a presença crescente de jovens de 15 a 20 anos na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJAI) no Distrito Federal. Quero entender os motivos que levam esses jovens a migrar para a EJAI, os desafios que enfrentam e os impactos dessa escolha no sistema educacional.

O que você vai fazer?

Se você aceitar participar, iremos conversar sobre sua experiência na EJAI. Isso pode incluir responder perguntas sobre sua trajetória escolar, sua rotina de estudos e os desafios que enfrenta. A entrevista terá duração aproximada de 10 minutos e será conduzida de maneira respeitosa e confidencial.

Tem algum risco ou desconforto?

Não há riscos diretos na participação. Se alguma pergunta não deixar você confortável, você pode

escolher não responder.

Tem algum benefício?

Ao participar, você ajudará a entender melhor os desafios enfrentados pelos jovens na EJA. Essa pesquisa pode contribuir para melhorias nas políticas educacionais, tornando o ensino mais adequado às suas necessidades.

Sua participação é voluntária!

Se você quiser participar, basta dizer sim! Mas se mudar de ideia depois, pode sair da pesquisa sem nenhum problema.

Se tiver dúvidas

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (xx) xxxxx-xxxx ou pelo *e-mail* xxxxxxxx@xxxxxxxx.com.br.

Resultados da pesquisa

Os resultados do estudo serão compartilhados com os participantes por meio da divulgação da tese de doutorado. Caso haja interesse da escola, poderá ser realizada uma palestra com apresentação de slides. Os achados também poderão ser publicados em eventos e periódicos científicos.

Aprovação prévia pelo Comitê de Ética

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP/CHS) da Universidade de Brasília. As informações com relação à assinatura do TALE ou aos direitos do participante da pesquisa podem ser obtidas por meio do *e-mail* do CEP/CHS: xxxxxx@unb.br ou pelo telefone: (xx) xxxx-xxxx.

Este documento foi elaborado em duas vias, ficando uma com o(a) participante e a outra com o pesquisador.

Agora que expliquei tudo, você quer participar?

✓ () Sim, eu quero participar da pesquisa.

✗ () Não, eu não quero participar.

Declaro que li, compreendi e concordo em participar da pesquisa descrita acima, sob concordância do(a) meu/minha responsável.

Nome do participante

Assinatura do participante

Data: ____/____/____

Nome do responsável do participante

Assinatura do responsável do participante

Data: ____/____/____

Nome do pesquisador

Assinatura do pesquisador

Data: ____/____/____

APÊNDICE C - Roteiro para entrevistas com estudantes de 15 a 20 anos da EJAI

Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional –
PPGDSCI

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM ESTUDANTES DE 15 A 20 ANOS DA EJAI
--

Dados pessoais

1. Qual é o seu nome completo?
2. Qual é a sua idade?

Trajetória escolar

3. Como foi sua trajetória escolar até agora?
4. Você estudou em escola pública ou privada?
5. Já repetiu algum ano?
6. Você estudou em escola do campo ou urbana?
7. Você precisou interromper os estudos para trabalhar ou por outros motivos?

Motivação para a EJAI

8. Qual foi a principal razão para sair do ensino regular e ingressar na EJAI?
9. Você gostaria de voltar para o ensino regular? Por quê?

Organização da EJAI

10. Como você se sente estudando no período noturno?
11. Você acredita que estudar no período noturno influencia no seu aprendizado?
12. O modelo da EJAI (semestral, alternância, etc.) atende às suas necessidades?
13. O que poderia ser diferente na EJAI?

Vida pessoal e escolar

14. Você trabalha ou realiza outras atividades além da escola?

15. Como concilia as atividades escolares com os estudos?
16. Como você compara sua experiência na EJAI com o ensino regular?
17. Quais são as principais diferenças, para você, entre o ensino regular e a EJAI?
18. Como é sua convivência com os colegas e professores na EJAI?

Futuro e expectativas

19. Você pretende concluir seus estudos na EJAI e seguir para o ensino superior ou cursos técnicos?
20. Pensa em interromper os estudos após a EJAI?
21. Caso tenha oportunidade, gostaria de voltar para o ensino regular? Por quê?
22. O que poderia ser melhorado na EJAI para tornar seu aprendizado mais eficiente e sua experiência mais positiva?

APÊNDICE D - Roteiro para entrevistas com docentes que atuam na EJAI



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional –
PPGDSCI

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM DOCENTES QUE ATUAM NA EJAI

Identificação e trajetória profissional

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual a sua formação acadêmica?
3. Há quanto tempo você atua como professor(a)?
4. Há quanto tempo leciona na EJAI?
5. Já lecionou no ensino regular? Se sim, por quanto tempo?
6. Atualmente leciona tanto no ensino regular quanto na EJAI?

Perfil dos estudantes e desafios na EJAI

7. Você percebe um aumento no número de jovens de 15 a 20 anos na EJAI? A que fatores atribui esse crescimento?
8. Quais são os principais desafios ao ensinar jovens entre 15 e 20 anos nessa modalidade?
9. Você já presenciou conflitos geracionais entre os alunos da EJAI? Se sim, como costuma lidar com essas situações?
10. Os jovens de 15 a 20 anos apresentam dificuldades emocionais e sociais que impactam o aprendizado? Como isso se manifesta?

Metodologias e formação

11. A metodologia utilizada no ensino regular funciona para a EJAI?
12. Como deve ser a abordagem pedagógica para os alunos de 15 a 20 anos na EJAI?
13. Você já recebeu formação específica para trabalhar com jovens de 15 a 20 anos na EJAI?

14. Considera que há necessidade de mais capacitação para lidar com esse público?
15. Que estratégias e recursos pedagógicos você utiliza para engajar os jovens de 15 a 20 anos na EJAI?

Perspectivas e melhorias

16. O que poderia ser feito para melhorar o atendimento e o aproveitamento dos jovens de 15 a 20 anos na EJAI?
17. Qual é o impacto da EJAI na trajetória dos estudantes de 15 a 20 anos?

APÊNDICE E - Roteiro para entrevistas com gestores de escolas de EJAI



Universidade de Brasília – UnB

Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares – CEAM

Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento, Sociedade e Cooperação Internacional –
PPGDSCI

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS COM GESTORES DE ESCOLAS DE EJAI

Identificação e formação

1. Qual o seu nome completo?
2. Qual é a sua formação acadêmica?
3. Já atuou em sala de aula? Se sim, foi no ensino regular e/ou na EJAI? Por quanto tempo?

Atuação na gestão escolar

4. O que motivou você a assumir um cargo na gestão escolar?
5. Qual é o seu papel na gestão da escola atualmente?

Juvenilização na EJAI

6. Quais são os principais desafios enfrentados pela escola devido à presença crescente de jovens de 15 a 20 anos na EJAI?
7. A estrutura da escola atende às necessidades específicas desses estudantes de 15 a 20 anos na EJAI? Se não, quais são as principais limitações?

Articulação entre ensino regular e EJAI

8. Como é a relação entre o ensino regular e a EJAI dentro da escola? Há integração ou são segmentos isolados?
9. A escola possui projetos ou iniciativas voltadas especificamente para os jovens de 15 a 20 anos da EJAI? Se sim, quais?

Migração de jovens de 15 a 20 anos para a EJAI

10. Na sua percepção, quais são os principais motivos que levam os jovens de 15 a 20 anos a saírem do ensino regular e ingressarem na EJAI?
11. A gestão escolar tem alguma participação nesse processo de migração?
12. Como ocorre essa transição e qual o papel dos pais, alunos e professores nesse contexto?
13. A escola recebe alunos de 15 a 20 anos de outras instituições que vêm para a EJAI? Isso acontece com frequência?

Dados e estrutura da EJAI na escola

14. Quantas turmas de EJAI existem na escola atualmente? (1º, 2º e 3º segmentos)
15. Quantos alunos há em cada turma da EJAI?
16. Como esse número se compara com as turmas do ensino regular?
17. Quantos alunos entre 15 e 20 anos estão matriculados em cada uma das turmas da EJAI?

Expectativas e perspectivas

18. Quais são as expectativas da gestão escolar em relação ao futuro dos alunos de 15 a 20 anos na EJAI?
19. Há alguma iniciativa ou planejamento para melhorar a trajetória dos estudantes de 15 a 20 anos egressos da EJAI?