



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAIS – CAMPUS SOSÍGENES COSTA**

EVA RIBEIRO DA SILVA

**Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Análise da Juvenilização no
Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro**

**Porto Seguro
2025**

EVA RIBEIRO DA SILVA

**A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Análise da Juvenilização no
Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro**

Projeto de Dissertação apresentada ao programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER), do Centro de Formação em Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), Campus Sosígenes Costa, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino e Relação Étnico-Raciais.

Orientadora: Prof. Dra. Eliana Póvoas.

Coorientador: Prof. Dr Geovani de Jesus Silva

**Porto Seguro
2025**

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

S586j Silva, Eva Ribeiro da, 1993 -
A juventude na educação de jovens e adultos: análise da juvenilização no
Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. / Eva Ribeiro da Silva. –
Porto Seguro, 2026.
219 f.

Orientadora: Profa. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito
Coorientador. Prof. Dr. Geovani de Jesus Silva

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia. Instituto de
Humanidades, Artes e Ciências. Programa de Pós-Graduação em Ensino e
Relações Étnico-Raciais. Campus Sosígenes Costa.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Jovens - Cultura. 3. Relações Étnicas e
Raciais. 4. Porto Seguro, BA. I. Brito, Eliana Póvoas Pereira Estrela. II. Silva,
Geovani de Jesus. III. Título.

CDD – 374.12



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PROPPG
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÃO ÉTNICO-RACIAL –
PPGER

Ata de Defesa Pública de Mestrado

Aos 16 dias do mês de dezembro do ano de 2025., às 10h, na sala virtual com link de transmissão <https://meet.google.com/whw-yvvt-vua> reuniram-se os membros da banca examinadora composta pela/os docentes Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (presidente da banca), Dr. Geovani de Jesus (coorientador), Dr. Francisco de Assis Nascimento Junior (membro interno) e Dr. Hamilton Richard (membro interno) e Dr. Neilton Castro (membro externo) a fim de arguirem a mestranda Eva Ribeiro da Silva, na defesa de sua dissertação intitulada: Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Análise da Juvenilização no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro. Aberta a sessão pela presidente da banca, coube à candidata, na forma regimental, expor o tema da sua dissertação dentro do tempo regulamentar, sendo em seguida questionada/o pelos membros da banca examinadora, tendo dado as explicações que foram necessárias. Os membros/os da banca consideraram a Dissertação e o Produto Educacional:

- (X) Aprovados
() Aprovados com modificações
() Não aprovado, devendo ser realizada nova defesa no prazo de ____ meses.

Recomendações da Banca: _____

Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
Data: 06/01/2026 19:30:01-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a. Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (PPGER)

Presidente da banca

Geovani de Jesus Silva

Prof. Dr. Geovani de Jesus (coorientador)

Documento assinado digitalmente
gov.br HAMILTON RICHARD ALEXANDRINO FERREIRA D
Data: 17/12/2025 19:15:57-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr Hamilton Richard (PPGER/UFSB)

Documento assinado digitalmente
gov.br FRANCISCO DE ASSIS NASCIMENTO JUNIOR
Data: 18/12/2025 16:52:07-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Francisco Nascimento Júnior (UFSB / PPGER)

Prof. Dr. Neilton Castro (avaliador externo)

Documento assinado digitalmente
gov.br EVA RIBEIRO DA SILVA
Data: 06/01/2026 19:47:46-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Eva Ribeiro da Silva (mestranda)

Webconferência, 16 de dezembro de 2025.

Recomendações da Banca:

Na escrita final da dissertação, a mestranda deve considerar os pareceres recebidos e dentro das possibilidades atendê-los.

Documento assinado digitalmente
gov.br ELIANA POVOAS PEREIRA ESTRELA BRITO
Data: 09/07/2025 12:34:40-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dra. Eliana Póvoas Pereira Estrela Brito (UFSB / PPGER)
Presidente da banca

RESUMO

Este estudo analisa como as culturas juvenis e as relações étnico-raciais interferem nas experiências escolares de jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro. A pesquisa, de natureza quantitativa-qualitativa, utilizou-se entrevistas e questionários para compreender trajetórias, percepções e práticas culturais de estudantes majoritariamente negros e moradores de territórios periféricos. Os resultados mostram que o trabalho, o racismo e as desigualdades territoriais influenciam diretamente o acesso ao lazer, à cultura e à permanência escolar, dialogando com Munanga (2003) e Nilma Lino Gomes (2005) sobre a centralidade das relações raciais na educação. As vivências juvenis também se articulam ao que Dayrell (2003) e Soares (2006) identificam como culturas juvenis populares, produzidas nos espaços possíveis da cidade. A leitura de Milton Santos (2000) e Haesbaert (2004) evidencia que esses jovens vivem “territórios reduzidos”, acessando apenas fragmentos urbanos diante da lógica turística e excludente de Porto Seguro. O produto educacional, o perfil digital FanzineJuv, busca ampliar a circulação dessas narrativas, reconhecendo culturas juvenis e racialidades como saberes legítimos na EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Culturas-Juvenis; Relações Etnico-raciais; Território; Porto Seguro.

ABSTRACT

This study analyzes how youth cultures and ethnic-racial relations shape the schooling experiences of young people enrolled in the Youth and Adult Education program (EJA) at the Integrated Basic Education Complex of Porto Seguro. The research, which adopts a quantitative-qualitative approach, employed interviews and questionnaires to understand the trajectories, perceptions, and cultural practices of students who are predominantly Black and residents of peripheral territories.

The results show that work, racism, and territorial inequalities directly influence access to leisure, culture, and school persistence, aligning with Munanga (2003) and Nilma Lino Gomes (2005) regarding the centrality of racial relations in education. The youths' experiences also resonate with what Dayrell (2003) and Soares (2006) identify as popular youth cultures, produced within the possible spaces of the city. Readings of Milton Santos (2000) and Haesbaert (2004) reveal that these young people inhabit “reduced territories,” accessing only fragmented urban spaces within the tourist-driven and exclusionary logic of Porto Seguro.

The educational product, the digital profile **FanzineJuv**, seeks to expand the circulation of these narratives, recognizing youth cultures and racial identities as legitimate forms of knowledge within EJA.

Keywords: youth cultures; ethnic-racial relations; EJA; territory; Porto Seguro

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Motivos declarados pelos estudantes para se matricularem na EJA.

Figura 2 – Situação de trabalho dos estudantes da EJA Juvenil (CIEB, 2024).

Figura 3 – Faixa de renda declarada pelos estudantes da EJA Juvenil.

Figura 4 – Benefícios sociais recebidos pelos estudantes e suas famílias.

Figura 5 – Distribuição racial dos estudantes da EJA.

Figura 6 – Mapa dos bairros da cidade de Porto Seguro.

Figura 7 – Bairros de residência dos estudantes da EJA Juvenil.

Figura 8 – Sentidos atribuídos à escola pelos estudantes da EJA / O que mais gostam.

Figura 9 – Já parou de estudar?

Figura 10 – Se sim, por quais motivos?

Figura 11 – Por qual motivo?

(gráfico detalhando motivos específicos de interrupção escolar)

Figura 12 – Ideb do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro.

Figura 13 – Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.

Figura 14 – Preferências dos estudantes sobre o que mais gostam na cidade de Porto Seguro.

Figura 15 – Percepções negativas dos estudantes sobre o que menos gostam na cidade de Porto Seguro.

Figura 16 – Participação dos estudantes da EJA em atividades culturais.

Figura 17 – Manifestações culturais que mais representam os estudantes.

Figura 18 – Atividades de lazer e cultura que os estudantes frequentam ou gostariam de frequentar.

Figura 19 – Hábito de ouvir música e frequência.

Figura 20 – Gêneros musicais mais escutados pelos estudantes.

Figura 21 – Frequência de ida à praia entre estudantes da EJA.

Figura 22 – Frequência de ida à praia (segundo contexto e período).

Figura 23 – Frequência de participação dos estudantes da EJA em festas realizadas em casas de show.

Figura 24 – Frequência de ida dos estudantes da EJA a casas de show em Porto Seguro.

Figura 25 – Distribuição dos estudantes da EJA quanto ao acesso à internet.

Figura 26 – Distribuição das respostas sobre o que os estudantes fazem na internet.

Figura 27 – Participação dos estudantes em redes sociais.

Figura 28 – Plataformas digitais mais utilizadas pelos estudantes da EJA.

Figura 29 – Frequência de participação em esportes coletivos entre estudantes da EJA.

Figura 30 – Frequência com que os estudantes possuem tempo livre durante a semana.

Figura 31 – Frequência de ida ao Centro de Cultura entre estudantes da EJA.

Figura 32 – Gráfico de sonhos e perspectivas dos estudantes (faculdade, curso técnico, terminar o Ensino Médio etc.).

Figura 33 – Abordagem da pesquisadora via WhatsApp convidando estudantes a responderem o questionário.

Figura 34 – Percepções dos estudantes sobre violência, insegurança e problemas urbanos.

Figura 35 – Quantidade de vezes que já interromperam os estudos.

Figura 36 – Print dos acompanhamentos dos processos movidos contra o agressor da pesquisadora.

Figura 37 – Gráfico sobre músicas mais ouvidas (outra visualização do consumo musical).

Figura 38 – Gráfico sobre lazer e uso do tempo livre (complementar ao anterior).

Figura 39 – Gráfico ampliado de percepções negativas sobre a cidade (versão horizontal detalhada).

Figura 40 – Gráfico sobre serviços públicos percebidos como deficitários.

Figura 41 – Gráfico de participação cultural e territorialidade (integração de dados anteriores).

SUMÁRIO

Introdução	15
Memorial	13
CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA JORNADA DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	23
CAPITULO II - JUVENILIZAÇÃO E JUVENTUDE DA EJA: UM SINTOMA DA CRISE DA ESCOLA REGULAR NO BRASIL.....	43
CAPÍTULO III - METODOLOGIA.....	87
CAPITULO IV - VIDAS JOVENS NA EJA: TEMPO, TRABALHO, TERRITÓRIO E CULTURA.....	102
Considerações Finais	8
REFERÊNCIAS.....	11

ANEXO I – PRODUTO EDUCACIONAL

ANEXO II- ROTEIRO DAS ENTREVISTAS GRAVADAS

Abertura e Termo de Consentimento

Bloco 1 – Trajetória Pessoal

Bloco 2 – Trajetória escolar

Bloco 3 – Cultura, Juventude e Lazer

Bloco 4 – Perspectivas e Futuro

Bloco 5 – Preconceito e Discriminação

Bloco 6 – Uso e distribuição do tempo

ANEXO II - TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS

Áudio 1 –Emily dos Santos Rocha , estudante da EJA FORMATIVO 7A – 21 ANOS

Áudio 2 – Estudante Alanes Santana Santos- Eja 6b Juvenil – 18 ANOS

Áudio 4 – Estudante Matheus Nepomuceno dos Santos – aluno da EJA 7 JUVENIL – 17 ANOS

Áudio 5 – Estudante Jonathan Cruz de Souza, idade 17 – EJA JUVENIL 7C

Áudio 6 - Emanuel Ribeiro Carvalho – 16 anos- EJA JUVENIL 6

Áudio 7 - Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira – 17 anos – EJA JUVENIL 6

Áudio 8 - André Felipe Guadalupe Costa, 17 anos, juvenil 6B

Áudio 9 - Murilo Reis Dias, 17 anos . Eja Juvenil 6B

Áudio 10 - Rose Oliveira Santos, 18 anos , EJA Juvenil 7A

Anexo III – Questionario aplicado

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRpTpzmTd-oz0eIbwEX-3CawMOmupDLP3-Bg7JH4jRuBZUCw/viewform?usp=sharing&oid=116723705131606989078>

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi durante muito tempo associada ao retorno de adultos mais velhos à sala de aula. Imaginava-se que esse espaço seria ocupado por pessoas que, após anos de afastamento, buscavam concluir a escolarização. Entretanto, nas turmas da EJA do Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro, essa representação não corresponde à realidade. O que predomina é a presença de jovens. São adolescentes e jovens adultos negros, indígenas, trabalhadores, moradores de bairros populares, muitos deles já experimentando responsabilidades e desafios que ultrapassam sua idade. Trazem consigo trajetórias marcadas por desigualdades históricas, mas também saberes, expressões culturais e um modo próprio de estar no mundo.

O Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013) define como jovens as pessoas entre 15 e 29 anos. Na Bahia, a Portaria SEC nº 150/2022 reforça essa compreensão ao instituir o Tempo Juvenil, reconhecendo oficialmente algo que a EJA já vinha vivendo na prática: a presença constante de estudantes adolescentes e jovens que não permanecem, por algum ou vários motivos, no ensino regular. Esta chegada à EJA não se deu por escolha, mas por necessidade ou expulsão dos níveis fundamental e médio devido a idade além da série/ano ou por questões comportamentais. Um outro aspecto também que também se destaca é a rigidez do ensino médio integral, que não considera as condições de quem trabalha, cuida da família ou enfrenta afasta distancias afasta esses jovens da escola diurna. A EJA noturna torna-se, para muitos, a única alternativa de continuidade escolar, ainda que exija maturidade e autonomia que o próprio sistema não ajudou a construir.

Compreender a juvenilização da EJA é essencial para interpretar as transformações da Educação Básica brasileira. Em Porto Seguro, essa análise se torna ainda mais urgente. A cidade, marcada pela contradição entre o turismo de luxo e a desigualdade social, expõe uma juventude que enfrenta trabalho precarizado, violência e ausência de políticas efetivas de proteção. Soares (2016) descreve esse cenário como a convivência desigual entre o lazer consumido por visitantes e a realidade dura vivida pela população local. Essas tensões atravessam a escola e repercutem diretamente na forma como os jovens se relacionam com a aprendizagem, com os professores e com a instituição escolar.

Não é o desinteresse que explica a evasão, mas a falta de políticas de permanência, escuta e reconhecimento. A matrícula, como destaca Di Pierro [\(ano\)](#), não garante por si só a continuidade. Para a juventude negra, os obstáculos são ainda maiores. Munanga [\(ano\)](#)

evidencia que o racismo estrutural limita oportunidades e fragiliza trajetórias escolares, o que se torna evidente na EJA de Porto Seguro.

Diante desse contexto, esta pesquisa investiga como a presença crescente da juventude transforma a EJA no Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro. Examina como raça, desigualdade social, culturas juvenis e condições de vida influenciam a permanência, as relações escolares e o sentido atribuído à escola pelos estudantes. A análise se apoia em autores como Paulo Freire (1996), Kabengele Munanga (2003), Nilma Lino Gomes (2005), Juarez Dayrell (2003), Pedro Carrano (2003), Maria Clara Di Pierro (2000), Rogério Haesbaert (2004), Leôncio Soares (2006) e bell hooks (1994). Além da investigação acadêmica, esta dissertação apresenta um produto educacional desenvolvido pela própria autora: o perfil no Instagram FanzineJuv. Nele foram publicados zines, textos, gráficos, fotografias e materiais interpretativos produzidos exclusivamente pela pesquisadora, reunindo elementos da pesquisa em uma linguagem acessível, visual e próxima do universo juvenil.

O texto está estruturado de forma a conduzir o leitor por esse processo investigativo. O primeiro capítulo apresenta a trajetória histórica da EJA no Brasil, discutindo as políticas, avanços, disputas e contradições que moldaram essa modalidade. O segundo capítulo aborda as relações étnico-raciais e a juvenilização, evidenciando como raça, desigualdade e território atravessam a experiência escolar dos jovens da EJA. O terceiro capítulo descreve o contexto do Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro, apresentando sua organização, sua dinâmica interna e os desafios enfrentados no cotidiano escolar. O quarto capítulo analisa as culturas juvenis a partir das fontes utilizadas, questionário e entrevista, aplicadas aos estudantes, articulando suas percepções com os referenciais teóricos e demonstrando como suas práticas, estilos, expectativas e modos de viver influenciam diretamente a relação com a escola.

Nas considerações finais, são retomados os principais achados da pesquisa e apresentados caminhos para fortalecer a permanência, o pertencimento e o reconhecimento da juventude na EJA. O estudo reafirma que compreender esses jovens e suas culturas é condição fundamental para construir uma escola que dialogue com suas realidades e contribua para sua formação integral.

MEMORIAL

Minha história com a Educação de Jovens e Adultos (EJA) não começa em 2019, quando assumi a coordenação pedagógica do Ensino Médio no Núcleo Territorial de Educação 27 (NTE 27). Ela começa muito antes, quando eu mesma era estudante do ensino médio noturno, na cidade de Planaltina (GO).

Ali, eu ainda não compreendia em palavras o que hoje reconheço como resistência. Mas já sabia, no corpo e na alma, o que era lutar para existir. A escola noturna foi o espaço onde encontrei dignidade em meio ao cansaço do trabalho e ao peso das responsabilidades. Era o lugar onde o sonho se tornava possível, ainda que cercado de incertezas.

E foi também ali que aprendi a ouvir. Ouvia as vozes da feira, as vozes da rua e, principalmente, as vozes do rap, que se misturavam às batidas do meu coração adolescente e diziam o que eu ainda não sabia dizer.

As rimas que ecoavam nos rádios e nas vielas da minha cidade vinham de muitos lugares, Tribo da Periferia, Hungria, Ao Cubo (Naquela sala), Atitude Feminina, Facção Central, e, acima de todos, Racionais MC's, que se tornaram o fio condutor da minha esperança. Essas vozes me ensinaram que não, eu não estava sozinha, que a dor também podia rimar com força e que, entre as batidas pesadas e as palavras cruas, havia sempre um chamado para acreditar, seguir e resistir.

“É necessário sempre acreditar que um sonho é possível,
Que o céu é o limite e você, truta, é imbatível,
Que o tempo ruim vai passar, é só uma fase,
Que o sofrimento alimenta mais a sua coragem.”
(Racionais MC's, “A Vida é Desafio”, 2002)

Esses versos ecoavam em mim como uma oração, uma espécie de evangelho da sobrevivência. O rap foi a primeira pedagogia que me alcançou: ensinou-me que sonhar é uma forma de resistência, que cada passo, mesmo pequeno, é ato político, e que acreditar em si mesma pode ser o primeiro gesto de liberdade. Antes de entender o que era “prática da liberdade”, eu já a vivia, guiada por vozes que vinham das quebradas e diziam que o impossível também é parte da nossa história.

Desde cedo, aprendi a conciliar sonhos e responsabilidades. Aos 13 anos, já trabalhava na feira permanente da minha cidade, vendendo bijuterias durante a semana e verduras aos domingos. Filha de mãe zeladora e pai autônomo, cresci em um lar simples, com privações materiais, mas

cercada da coragem, da força e do afeto de minha mãe, que sempre nos acolheu e nos protegeu. Éramos quatro irmãos, e a necessidade de trabalhar era constante. Muitas vezes faltava o básico: comida, calçados e produtos de higiene, frequentávamos o programa “PETI” (Programa de Erradicação do Trabalho Infantil), no contra turno do horário de aula, minha mãe recebia uma espécie de bolsa benefício com a nossa frequência. No período seco, entre abril e agosto, o clima castigava a pele, e, sem condições de comprar hidratante, usávamos óleo de cozinha para aliviar o ressecamento. Ainda assim, minha mãe sempre dizia que “a educação era o único caminho possível.”

Nessa época, uma música marcou profundamente o meu coração: “Naquela Sala”, do grupo “Ao Cubo”. Eu a ouvia sozinha, em silêncio, tentando entender o peso daquelas palavras que pareciam falar da vida de tantas mulheres e homens, como minha mãe, e que, ao mesmo tempo, soavam como um aviso do que eu não queria repetir.

“Naquela sala ali,
Eu vi minha mãe orar por mim,
Pedindo pra eu ser feliz,
E pra nunca desistir.
Sabe quanto eu lutei
Pra fazer você feliz,
Eu te eduquei, não tinha dinheiro,
Mas te ensinei,
A minha parte eu sei que eu fiz.”
(Ao Cubo, “Naquela Sala”, 2004)

Esses versos me atravessavam como um espelho. Eu via neles o reflexo da luta de minha mãe, mulher forte, trabalhadora, exausta, mas inabalável. E também via o futuro que eu não queria repetir: o da mulher que carrega o mundo nas costas e ainda assim é silenciada. Aquela música se tornou um marco: me ensinou que o amor e o sacrifício de minha mãe não podiam ser em vão. Eu precisava transformar a dor em caminho, e a educação seria esse caminho

O rap me ensinou que sonhar também é um ato político. Suas rimas foram minha primeira escola de resistência, onde aprendi que a coragem nasce da escassez e a esperança é uma forma de transgressão. As batidas que vinham das ruas me prepararam para enfrentar o mundo e, mais tarde, para entender o que Bell Hooks, atravessada pela leitura de Freire, chamaria de “ensinar como prática da liberdade”.

O ensino noturno foi, para mim, mais do que uma alternativa educacional: foi uma estratégia de sobrevivência e dignidade. Trabalhava de dia, estudava à noite e alimentava o sonho de transformar a realidade. Aos 15 anos, engravidei do pai dos meus filhos, um homem vinte anos

mais velho. Na ingenuidade da adolescência, acreditei que o casamento me traria estabilidade e afeto. No início, ele me ofereceu certa segurança, mas, com o tempo, a relação tornou-se um espaço de controle, isolamento e violência.

Quando minha primeira filha, Laily, nasceu, deixei o trabalho na banca de bijuterias e passei a ajudar o pai dela na loja de informática. Enquanto ele saía para atendimentos, eu cuidava da loja e da bebê, que ficava no carrinho ao meu lado. Mais tarde, consegui um emprego como menor aprendiz no McDonald's, o que eu achei melhor naquela altura do campeonato, do que continuar sendo empregada do próprio "marido". No novo trabalho eu recebia um pouco mais de R\$ 600 mensais, o que era melhor que o nada que eu recebia antes. Pagava uma prima para cuidar de Laily, e, apesar do esforço, a única coisa que esse trabalho me trazia era a falsa sensação de tentar ser uma adolescente como as outras. Ainda assim, sentia orgulho de poder trabalhar e continuar estudando.

Foi nessa época que uma música começou a falar diretamente comigo: "Rosas", do grupo Atitude Feminina.

A letra contava uma história muito próxima da minha, a de uma menina que acreditava no amor, sonhava com uma família e acabou sendo ferida pelas mesmas estruturas que aprisionam tantas de nós.

"E ele veio como quem não quisesse nada,
Me deu um beijo e me deixou na porta de casa.
Os meus olhos brilhavam, estava apaixonada.
Deixa de ser criança, a minha mãe falava.
Que no começo tudo é festa, e eu ignorava.

Deixa-me viver meu futuro, se pá não dá nada.
Menina boba, iludida, sabe de nada da vida.
Uma proposta, ambição de ter uma família.
Me entreguei até a alma e ele não merecia.
O meu pai embriagado, nem lembrava da filha."
(Atitude Feminina, "Rosas", 2003)

Esses versos me atravessavam como ferida e aviso.

Era como se o rap me dissesse que eu não estava sozinha, que a minha história fazia parte de algo maior: o destino imposto às meninas negras e periféricas que aprendem cedo demais o peso do amor e da sobrevivência. "Rosas" me ensinou que o romantismo também pode ser uma armadilha, e que a consciência é o primeiro passo para quebrá-la.

Foi ouvindo essas vozes femininas do rap que comecei a entender que resistência também é aprender a se amar.

Engravidei novamente durante o último ano do ensino médio, saí do Mc Donalds. Foi um período de medo e incerteza, mas também de coragem. Levava Laily para a escola, dormindo ao lado da carteira em seu carrinho. Mesmo exausta, resistia, guiada pela esperança de um futuro melhor, e as vezes eu precisava ir embora da aula, por conta do choro e da falta de costume de Laily.

A partir de reportagens na televisão, descobri o ENEM e as políticas de acesso ao ensino superior. Fiz a prova e consegui vaga em História, pelo SISU, na cidade de Formosa (GO). Porém, o custo das passagens e os horários limitados do transporte inviabilizaram minha permanência. Como segunda opção, candidatei-me ao Prouni e obtive uma meia bolsa em Enfermagem, em Brasília, o que parecia mais viável pela proximidade e pelos transportes 24 horas. Fiz matrícula, mas novamente precisei desistir. O pai das crianças não aceitava que eu estudasse. Além disso, sem rede de apoio efetiva, não havia como deixar as crianças com alguém.

Minha mãe era minha única referência, mas, embora me apoiasse moralmente, não tinha condições de ajudar financeiramente. Meu pai, por sua vez, nunca aceitou bem minhas escolhas. Em 2011, senti o peso da desesperança: dois filhos pequenos, sem autonomia, sem trabalho e sob um relacionamento abusivo.

Em 2012, refiz o ENEM e optei por cursos ofertados em minha cidade. Fui aprovada em Pedagogia e consegui ingressar como bolsista em uma universidade semipresencial. Precisava, às vezes, levar meu filho mais novo, ainda em amamentação, às aulas, até que a instituição proibiu. Conteí, então, com a ajuda de minha mãe. A vida seguia entre o cuidado com as crianças, as tarefas domésticas e o estudo.

Um ano depois, ingressei como monitora no Programa Mais Educação, numa escola municipal, aonde a vizinha da minha mãe era diretora, recebendo cerca de R\$ 300 por mês. Era pouco, mas foi o suficiente para reacender a fé em mim. Já me via professora, independente, dona da própria história. O pai das crianças, entretanto, continuava exercendo controle e desprezo. Trabalhava, mas me negava autonomia. Rebaixava-me com comentários racistas e misóginos. Eu vivia uma rotina solitária e de medo, privada de liberdade até para cuidar da aparência, até as roupas que eu vestia eram as que ele liberava.

Comecei a estudar para concursos públicos com o pouco que tinha: livros emprestados, da biblioteca pública e materiais gratuitos na internet. Lia à noite, depois de colocar as crianças para dormir, e acordava de madrugada para estudar. A internet era cortada como forma de punição, mas

eu persistia. Em 2013, consegui aprovação em um concurso da Prefeitura de Formosa (GO). Foi uma das maiores alegrias da minha vida, a prova concreta de que o estudo e o esforço tinham valido a pena. No entanto, as circunstâncias da época me impediram de tomar posse. Eu havia acabado de dar à luz minha terceira filha, Lara, e não tinha com quem deixá-la. As outras duas crianças estavam na creche, mas Lara ainda era uma bebê recém nascida. Além disso, a vaga era em uma escola do campo, exigindo deslocamentos longos e caros. O transporte público encerrava as atividades cedo, e eu não tinha carro. Sem rede de apoio, sem condições financeiras e ainda sob o controle do pai das crianças, percebi que não seria possível assumir naquele momento. Pedi prorrogação de posse duas vezes, mas acabei perdendo a nomeação.

Essa foi uma das decisões mais dolorosas da minha vida. Eu via um sonho escorrer pelas mãos, um sonho que representava autonomia, dignidade e libertação. Como disse Bell Hooks, “a dor pode ser um lugar de resistência, se a transformamos em energia vital” (Hooks, 2013, p. 33). E foi isso que fiz: transformei a frustração em força para continuar. Mas uma vez, o grupo Atitude Feminina narrou minha história:

Mas alegria de pobre dura pouco, diz o ditado.
Ele ficou diferente, agressivo, irritado.
Chegava tarde da rua, com o bafo de pinga,
batom na camisa e cheiro de rapariga.
Nem um ano de casado, ajuntado, sei lá,
não sei pra que cerimônia, o importante é amar.
Amor de tolo, amor de louco, o que foi que aconteceu?
Me mandou calar a boca e não me respondeu.
Insisti, foi mal, e ele me bateu.
No outro dia me falou que se arrependeu.
Quem era eu pra julgar? Queria perdoar.
Hoje estou feliz, o meu amor veio me visitar.
(Atitude Feminina, “Rosas”, 2003)

Esses versos me cortavam por dentro, porque eu os vivia, palavra por palavra. A violência se agravou. Um dos episódios mais marcantes foi quando, após uma discussão, ele me chutou dentro do carro, com minha filha no colo. Caminhei até próximo à delegacia, mas ele me seguiu, pediu perdão e me convenceu a não registrar queixa. Algum tempo depois, a agressividade voltou. Durante uma madrugada, exausta e com minha bebê chorando, ele pegou uma banheira cheia de água e, aos gritos, mandou que eu “fizesse a menina calar a boca”.

Levantou a banheira e a arremessou no chão, quebrando tudo. Meus filhos começaram a chorar, e naquele momento eu soube que precisava sair dali.

O rap me ajudou a dar nome ao que eu vivia: violência, submissão, culpa e silêncio. Enquanto o mundo tentava naturalizar o que me acontecia, as rimas me diziam que aquilo não era amor, era opressão.

“Rosas” me ensinou que reconhecer a dor também é um ato político, e que romper o ciclo é o primeiro gesto de liberdade.

Fui para a casa de minha mãe, com as três crianças, mas o acolhimento foi parcial: minha mãe me amparava, mas meu pai me rejeitava. A convivência tornou-se insustentável. Seis meses depois, sem apoio e vendo a situação piorar, resolvemos que talvez ainda fosse possível salvar o casamento por causa das crianças. Ele acreditava que mudar de cidade poderia ser um recomeço, e decidiu viajar para a Bahia, para a região de Coroa Vermelha, com o propósito de iniciar a construção de uma casa e tentar refazer a vida da família. Eu permaneci em Goiás, na casa de minha mãe, para desespero do meu pai, acreditando que aquele afastamento seria temporário.

Entretanto, pouco tempo depois, ele vendeu todos os bens que possuíamos, incluindo os poucos imóveis que haviam sido adquiridos na constância da união estável, e não retornou com a justificativa de está construindo a casa. Os meses se passaram, as dificuldades se agravaram e o ambiente na casa de meus pais tornou-se cada vez mais tenso. Após quase seis meses de espera, e diante da necessidade de sustentar meus filhos e concluir meus estudos, consegui a transferência da faculdade para Eunápolis - Ba, pois tive que aguardar que a última pessoa selecionada para bolsista do PROUNI tivesse a nota menor que a minha para que a transferência fosse feita, quando eu consegui, vim para Porto Seguro (BA), acreditando que aqui poderia recomeçar a vida e garantir melhores condições para mim e para as crianças, e demorou, mas consegui.

Pouco depois, consegui uma vaga no Programa Mais Educação, concedida por uma diretora negra, forte, determinada e sensível, cuja escuta e acolhimento foram determinantes. Essa oportunidade foi a chave de virada: com o que ganhava, pagava uma vizinha para cuidar da filha menor, enquanto os outros dois frequentavam a creche.

Em 2016, formei-me em Pedagogia. Conteí com o apoio de amigas que foram verdadeiras irmãs. Em 2017, consegui uma vaga como professora contratada. A rotina era intensa, mas eu me sentia finalmente reerguida. Até que, em fevereiro daquele ano, descobri que estava grávida novamente, dessa vez, de Laura.

Mesmo com as dificuldades, não desisti. Continuei trabalhando e estudando, acreditando que a educação era o caminho para minha liberdade. Em 2018, realizei a prova do concurso

estadual da Bahia. Minha rotina era exaustiva: dormia às 22h e acordava às 2h da manhã para estudar. Amamentava enquanto lia, fazia resumos e orava pedindo forças. Na prova, lembro dos seios vazando leite e das lágrimas que misturavam dor e esperança. Quando o resultado saiu, mal acreditei: passei na ampla concorrência, mesmo tendo concorrido para as vagas reservadas para negros, por conta da boa nota.

Em 2019, tomei posse e, pela primeira vez, pude me sustentar sozinha e garantir um lar para meus filhos. Aluguei uma casa simples e me separei definitivamente. Pouco tempo depois, fui novamente atacada pelo ex-companheiro, inconformado com o processo judicial que movi contra ele.

Enquanto tentava reconstruir minha vida, veio novamente a música “Rosas”, e aqueles versos que antes eram dor de outras mulheres agora pareciam narrar a minha própria sobrevivência:

“Talvez se eu tivesse o denunciado,
Talvez se eu tivesse o deixado de lado,
Agora é tarde, na cama do hospital,
Hemorragia interna, o meu estado era mal.
O sonho havia acabado e os batimentos também,
A esperança se foi, pra todo sempre, amém.”
(Atitude Feminina, “Rosas”, 2003)

Essas linhas me atravessaram como um grito que eu não consegui dar. Eu sobrevivi, e sobreviver, como afirma Bell Hooks, “é um ato político de resistência ao sistema que tenta nos destruir” (Hooks, 2013, p. 43).

Mas sobreviver não é o mesmo que estar em paz. Naquele momento, viver significava existir apesar da dor, criar meus filhos com dignidade e acreditar, mesmo em pedaços, que a educação poderia romper o ciclo de silenciamento que aprisionou tantas mulheres antes de mim.

E, sinceramente, às vezes parece que esse ciclo nunca se encerra. O medo não some, ele se transforma, se esconde nos gestos, nas ruas escuras, no som de um carro que para em frente de casa.

A Lei Maria da Penha existe, mas eu nunca a vi funcionar como prometem nas campanhas. Ela me protegeu apenas no papel. Na prática, o que me manteve viva foi minha coragem, a rede de apoio das mulheres ao meu redor e a fé em recomeçar.

Hoje, mulher negra, mãe solo, coordenadora pedagógica, reconheço que a educação foi minha principal forma de transgredir, transgredir a violência, o silêncio e o destino social imposto às mulheres negras e pobres.

Meu trabalho é mover consciências e provocar a raiva necessária, aquela que, como ensina Bell Hooks, não destrói, mas desperta.

Em suas palavras: “A raiva das mulheres negras não é sinal de ódio. É o som de nossas vozes libertando-se das correntes do silêncio.” (hooks, 1981, p. 27).

A raiva da mulher negra é o grito que rompe o silêncio, o fogo que denuncia e refaz o mundo. É essa raiva que uso para questionar práticas, tensionar discursos e fazer da coordenação pedagógica um espaço de desconstrução e reexistência.

Não há neutralidade na educação: ou ela liberta, ou reforça o mesmo sistema que tenta nos apagar. Pode soar clichê, mas é fato, e é nesse confronto diário que encontro sentido, coragem e vida.

Foi esse sentimento que me impulsionou a buscar o mestrado, onde encontrei no Programa de Pós-Graduação em Educação e Relações Étnico-Raciais (PPGER) um espaço de diálogo entre minha história e minha pesquisa. Como mulher negra e educadora, compreendo que “trazer o corpo inteiro para o processo de aprendizagem, mente, emoção e espírito, é um ato revolucionário” (hooks, 2013, p. 195).

Minha investigação nasce, portanto, de uma urgência: compreender as juventudes da EJA a partir de suas próprias narrativas, dores e potências. Não escrevo por curiosidade acadêmica, mas por necessidade de vida. Escrevo porque sei que cada página é um gesto de resistência, e porque acredito, com hooks, que “a esperança é essencial à luta política e pedagógica. Sem ela, não há futuro possível” (hooks, 2013, p. 207).

CAPÍTULO 1 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: UMA JORNADA DE DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Discutir a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil é retomar um processo de construção política que nasce da negação histórica do direito à escolarização e avança na direção de uma educação como prática de cidadania.

A partir da década de 1930, com as mudanças políticas e a criação de um sistema público de ensino, surgiram propostas para incluir adultos no processo educacional. Já nos anos 1940, com a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o governo começou a olhar com mais atenção para esse público (ARROYO, 2014).

Nos anos 1950 e 1960, o pensamento de Paulo Freire ganhou força. Ele defendia que a alfabetização de adultos não podia ser só decorada, mas tinha que fazer sentido pra vida real das pessoas (FREIRE, 1979). Essa ideia virou referência e inspirou programas importantes, como o Plano Nacional de Alfabetização, que infelizmente foi interrompido pelo golpe militar de 1964.

Durante a ditadura, a educação de pessoas jovens, adultas e idosas analfabetas foi sendo moldada por campanhas assistencialistas, como o Mobral, que pretendia acabar com o analfabetismo em 10 anos. A proposta era boa, mas faltava continuidade e profundidade (Freire, 1987). Freire, mesmo no exílio, continuou criticando a forma como o governo militar tratava a alfabetização de jovens e adultos. Em suas palavras:

A alfabetização, reduzida a um processo mecânico de decodificação de palavras e frases, perde seu sentido mais profundo de leitura do mundo. Ao negar ao educando a possibilidade de compreender criticamente sua realidade, o ensino passa a ser um instrumento de adaptação e não de transformação” (Freire, 1987, p. 34).

Essa crítica de Freire revela como os programas da época, mesmo com intenções declaradas de inclusão, acabaram perpetuando um modelo autoritário de educação, voltado mais para o controle social do que para a emancipação dos sujeitos.

Com o fim da ditadura militar e o processo de redemocratização, a Constituição Federal de 1988 representou um marco na garantia do direito à educação para todos os cidadãos, incluindo jovens, adultos e idosos historicamente excluídos dos espaços escolares. O artigo 205 estabeleceu que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade” (BRASIL, 1988), reafirmando o princípio da universalização do ensino como dever público.

Esse novo horizonte jurídico consolidou as bases para que a educação de pessoas jovens adultas e idosas Educação de Jovens e Adultos (EJA) deixasse de ser tratada apenas como ação supletiva e passasse a ser reconhecida como parte integrante da educação básica, condição posteriormente regulamentada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996). A partir de então, a EJA assumiu o estatuto de modalidade educativa, com identidade própria, destinada à reparação de um direito historicamente negado. A expressão “EJA”, como categoria jurídica e pedagógica, surge apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que define, em seu artigo 37, que a educação de jovens e adultos deve ser “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Antes disso, o atendimento a essa população ocorria por meio de campanhas de alfabetização, cursos supletivos e iniciativas comunitárias, sem reconhecimento formal como modalidade da educação básica.

Esse marco legal consolida o que a Constituição Federal de 1988 havia antecipado ao ampliar o dever estatal com a educação e inscrever o princípio da universalidade:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, art.208,I).

A redação constitucional rompe com a visão restrita da educação como privilégio da infância e a inscreve como direito permanente de todos, especialmente daqueles que foram excluídos por razões sociais, econômicas, raciais ou de gênero. Entretanto, o reconhecimento jurídico não elimina o caráter desigual das políticas públicas, como observam Musial et al. (2019), ao afirmar que:

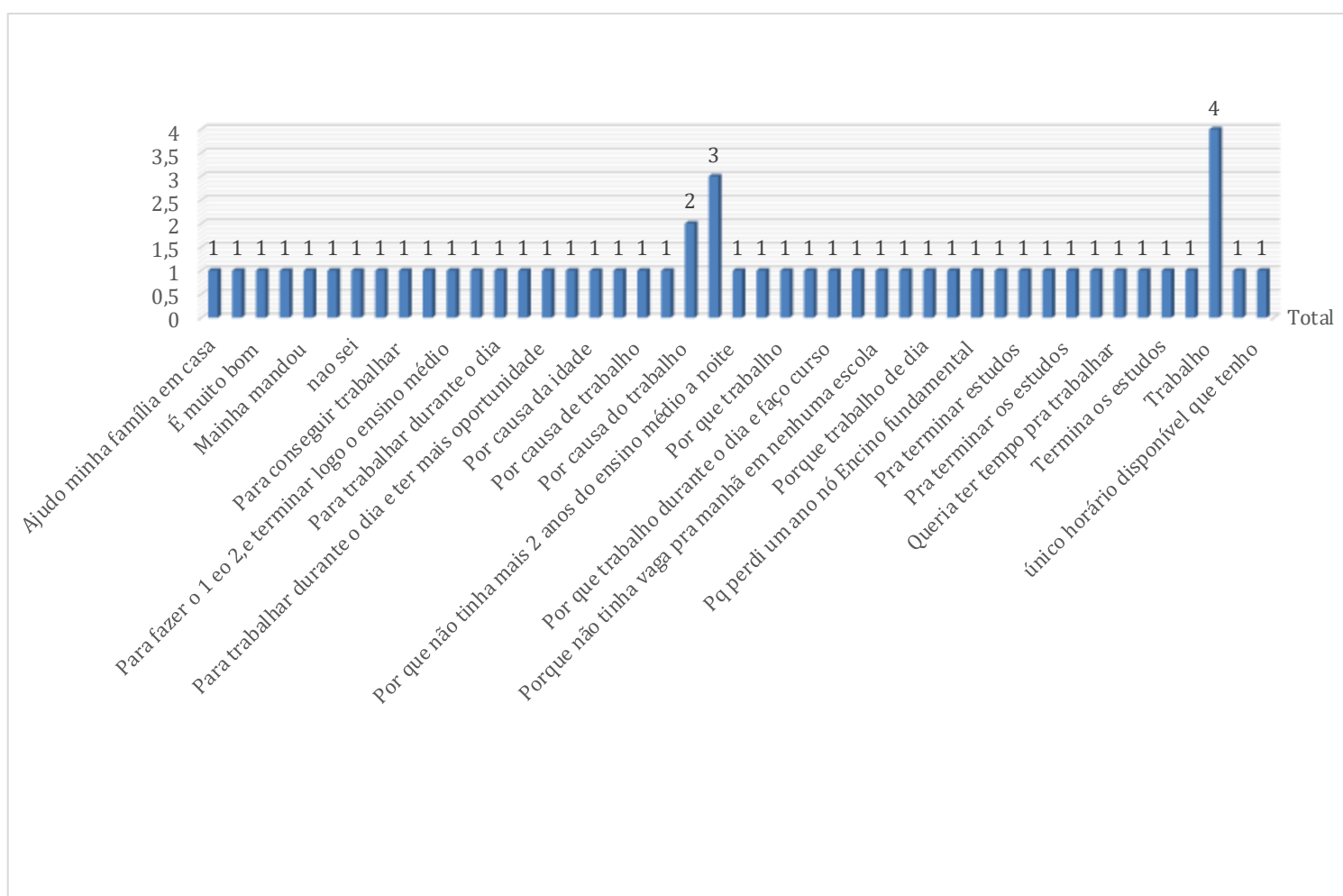
..historicamente, o campo da educação de jovens e adultos tem ocupado um lugar secundário nas políticas públicas, tanto no que se refere ao seu financiamento quanto à formação de professores... marcado por programas emergenciais e descontínuos (MUSIALetal.,019,p.8).

Essa constatação desloca o debate da norma para a prática: ainda que o direito esteja inscrito em lei, a efetividade da EJA depende de uma cultura política que reconheça esses sujeitos como detentores de saberes e não como destinatários de compensação escolar. A persistência de visões

assistencialistas mantém o campo da EJA em um lugar de provisoriedade, como se o acesso tardio à escola fosse um favor e não uma reparação histórica, que demonstra exatamente.

O gráfico abaixo apresenta a distribuição das respostas dos estudantes da EJA sobre as razões que os levaram a retornar ou ingressar na escola, destacando justificativas relacionadas ao trabalho, à conclusão dos estudos, à falta de oportunidades anteriores e à necessidade de reorganizar a trajetória escola, especialmente daqueles que foram excluídos por razões sociais, econômicas, raciais ou de gênero.

Figura 01 – Motivos declarados pelos estudantes para se matricularem na EJA.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

A Figura 01, apresenta os motivos declarados pelos estudantes para se matricularem na EJA. As respostas se distribuem, majoritariamente, em três eixos: (a) a necessidade de compatibilizar estudo e trabalho – “Porque trabalho durante o dia”, “Trabalho o dia inteiro”, “Único horário disponível que tenho”; (b) o desejo de regularizar a trajetória escolar – “Pra terminar os estudos”, “Pra terminar mais rápido”, “Pra terminar os anos perdidos”, “Ter a

oportunidade de completar o Ensino Médio”; e (c) as marcas de um acesso negado ou precarizado no passado – “Porque não tinha vaga pra manhã em nenhuma escola”, “Porque não tinha mais 2 anos do Ensino Médio”, “Pq perdi um ano no Ensino Fundamental”, além de respostas como “Mainha mandou” ou “Na verdade eu só mudei de turno e acabei entrando na EJA...”, que revelam a heteronomia de certas decisões. Essas falas mostram que a matrícula na EJA não é vivida como um simples “benefício”, mas como estratégia de sobrevivência diante de um mundo do trabalho precarizado e de uma escolarização marcada por interrupções, reprovações e falta de vaga. Quando um estudante afirma que está na EJA porque “quer ter tempo pra trabalhar” ou porque “é o único horário disponível que tenho”, evidencia-se aquilo que Freire denuncia como a naturalização da desigualdade: o sistema oferece a escolarização noturna como arranjo possível para quem precisa vender sua força de trabalho durante o dia, ao mesmo tempo em que responsabiliza o sujeito pelo “atraso” e pelos “anos perdidos”.

Em termos freireanos, as respostas ao questionário revelam como esses jovens e adultos são produzidos como “culpados” pelo próprio percurso escolar, mas, ao mesmo tempo, manifestam movimentos de resistência: “terminar os estudos”, “aprender mais” e “ter mais oportunidade” apontam para o que Freire chama de ato de esperar, isto é, a recusa em aceitar o lugar de mero objeto de políticas compensatórias. O que o gráfico torna visível, portanto, é que a matrícula na EJA é menos um gesto de gratidão por um favor recebido e mais um ato de reivindicação de um direito historicamente negado.

Nesse ponto, é importante observar que Musial et al. (2019) e Freitas (2023) convergem ao associar a EJA à luta por reconhecimento social. Enquanto Musial enfatiza o desprestígio institucional e a ausência de políticas consistentes, Freitas amplia o horizonte e insere a EJA no campo da educação popular e dos direitos humanos. Para ele,

a educação popular se pauta no diálogo... tem como essência a contestação do sistema político e do ordenamento econômico... é uma forma de luta surda, cotidiana; uma guerrilha educacional envolvida em uma lenta tarefa de mudança ideológica” (FREITAS, 2023, p. 14).

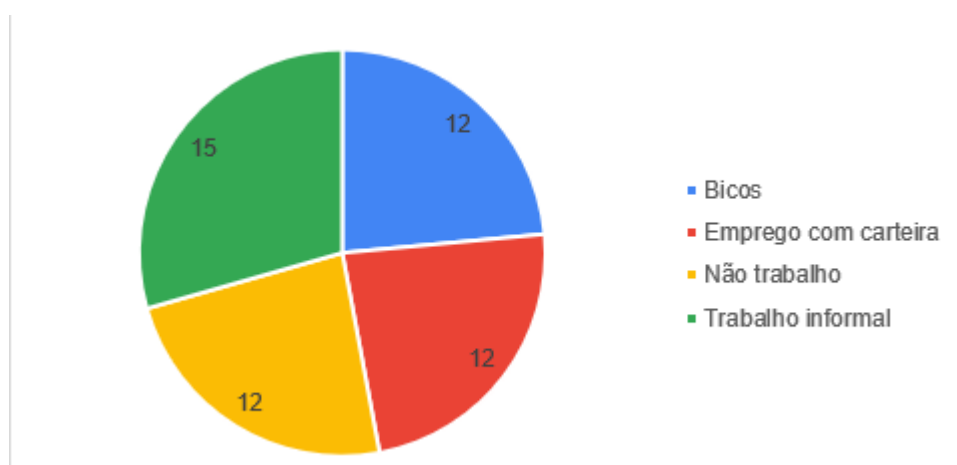
Essa formulação propõe um deslocamento epistemológico: a EJA não é apenas uma resposta administrativa à exclusão, mas uma prática insurgente que reivindica outras formas de saber, ensinar e aprender. Ao mesmo tempo, explicita a dimensão política da modalidade: a escola torna-se espaço de disputa simbólica, onde se enfrentam os modelos de sociedade que a educação pode reproduzir ou transformar. Como o autor reforça,

é urgente reconstruir a história... banindo a visão que enxerga a EJA como compensação, suplência ou benevolência. É necessário politizar radicalmente a escolarização e a EJA” (FREITAS, 2023, p. 19).

Quando colocados em diálogo, Musial e Freitas evidenciam duas frentes complementares: o desafio estrutural (falta de políticas e de reconhecimento institucional) e o desafio ideológico (a necessidade de romper com a ideia de “educação de segunda categoria”). Em ambos, a EJA é lugar de disputa, onde se reconstruem os sentidos da escolarização e da própria cidadania. Essa articulação demonstra que o avanço da legislação não garante, por si só, a transformação das condições de exclusão: ela precisa ser mediada pela ação coletiva, pela educação popular e pelos movimentos sociais, que historicamente foram os verdadeiros promotores do direito à educação. Dessa forma, é possível compreender que a EJA não nasce do Estado, mas chega ao Estado por meio das lutas populares. Foi o trabalho político, cultural e pedagógico dos movimentos de base, sindicatos, grupos de mulheres, associações de bairro, que abriu caminho para que a educação de jovens e adultos se tornasse um direito formal. Nessa perspectiva, a LDB/1996 não inaugura a EJA; ela a reconhece, incorporando um processo histórico de resistência. Por isso, a modalidade é, ao mesmo tempo, uma conquista jurídica e um ato contínuo de reinvenção social.

A leitura da realidade da EJA em Porto Seguro torna ainda mais evidente essa contradição entre direito e negação histórica quando observamos o perfil socioeconômico dos estudantes.

Figura 02 – Situação de trabalho dos estudantes da EJA Juvenil (CIEB, 2024).



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O gráfico revela que a EJA é majoritariamente composta por trabalhadores, muitos em condições de informalidade (15) ou realizando bicos (12). Somam-se a eles os estudantes que têm emprego com carteira assinada (12) ou que não trabalham apenas porque enfrentam barreiras estruturais, e não por escolha. Essa distribuição confirma que a EJA, em Porto Seguro, é atravessada por uma tríade

estrutural composta por:

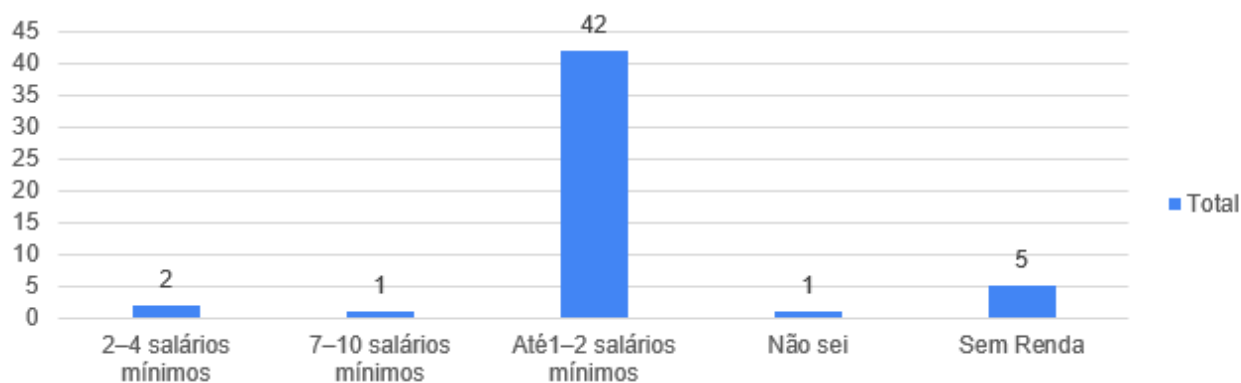
- (1) condição social, marcada por morar em bairros periféricos com baixa oferta de serviços públicos;

- (2) condição financeira, frequentemente inferior a um salário mínimo;

- (3) condição de trabalho, quase sempre informal, precário ou exaustivo.

A figura 03 evidencia que a maioria absoluta dos estudantes vive com renda de até 1–2 salários mínimos, enquanto uma parcela significativa encontra-se sem renda ou em condição de extrema vulnerabilidade econômica.

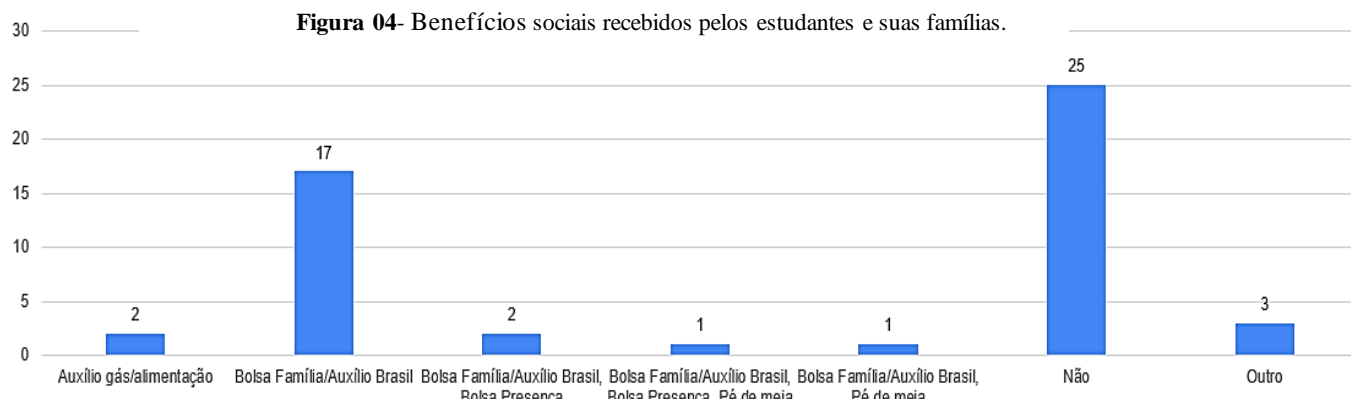
Figura 03 – Faixa de renda declarada pelos estudantes da EJA Juvenil



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

A análise da renda dos estudantes reforça o caráter estrutural das desigualdades que atravessam a EJA. Como mostra a Figura 03, 42 estudantes vivem com renda de até 1-2 salários mínimos, enquanto outros 5 declararam não possuir renda alguma. Esses dados revelam que a permanência na escola acontece em meio a um cenário permanente de precariedade material, no qual estudar não é apenas um direito, mas um ato de resistência cotidiana.

A compreensão dessa realidade socioeconômica se aprofunda quando analisamos os dados sobre o recebimento de benefícios sociais. O gráfico revela que 17 estudantes declararam que suas famílias dependem do Bolsa Família/Auxílio Brasil, enquanto outros recebem Auxílio



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Gás, Bolsa Presença ou Pé-de-Meia. Ainda assim, 25 afirmaram não receber nenhum benefício, o que não significa ausência de vulnerabilidade, mas sim as lacunas de acesso às políticas de proteção social. Esses números reforçam que a EJA atende uma juventude marcada pela precariedade econômica, jovens negros, trabalhadores, moradores das periferias, cujas famílias sobrevivem entre a informalidade e programas de transferência de renda. Como afirma Nilma Lino Gomes (2017), a desigualdade racial e econômica não se distribui ao acaso: “o racismo estrutura as oportunidades e define quem tem acesso ao que, e em que condições”. Munanga (1999) complementa lembrando que a combinação entre pobreza e racialização aprofunda a exclusão histórica do povo negro no Brasil. Assim, ao retomarmos esses dados no contexto da EJA, torna-se evidente que o acesso à educação não pode ser analisado isoladamente, mas articulado às formas de sobrevivência que estruturam a vida desses jovens dentro e fora da escola.

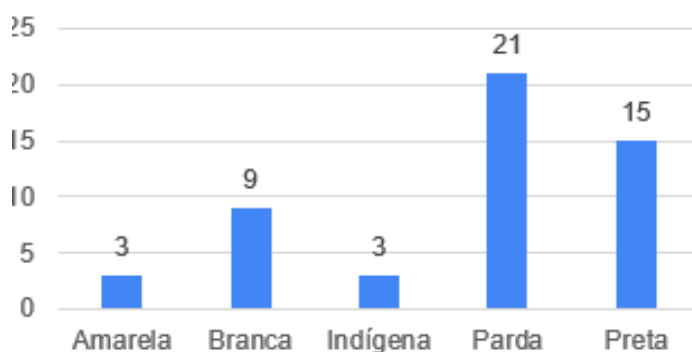
Essa condição dialoga diretamente com o que Dayrell (2003) afirma ao analisar as juventudes populares: para jovens pobres, a escola disputa tempo e energia com o trabalho, a sobrevivência e a instabilidade financeira. A experiência escolar, portanto, não pode ser compreendida sem considerar “as condições concretas de vida que organizam o tempo, os trajetos e as possibilidades desses sujeitos”.

Do mesmo modo, Freire (1996) lembra que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, e o “mundo” desses estudantes é marcado por salários baixos, informalidade e ausências de políticas de proteção social. Não se trata de falta de interesse, mas de um cotidiano que exige escolhas duras: trabalhar, cuidar da família e, ainda assim, insistir em estudar. É nesse ponto que a EJA se revela profundamente política, pois acolhe sujeitos que, apesar da vulnerabilidade econômica, recusam o lugar de silenciamento.

Assim, a dimensão salarial encontrada na pesquisa não é apenas um dado estatístico, mas a confirmação de que a EJA atende majoritariamente jovens e adultos periféricos, pretos, trabalhadores e com renda reduzida, para quem o acesso à educação representa mais do que um diploma: representa a possibilidade de disputar um futuro menos desigual.

A análise racial do grupo reforça esse entendimento, pois a maioria dos estudantes se autodeclara parda ou preta, evidenciando o caráter racializado das desigualdades de acesso e permanência escolar na modalidade.

Figura 05 – Distribuição racial dos estudantes da EJA



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

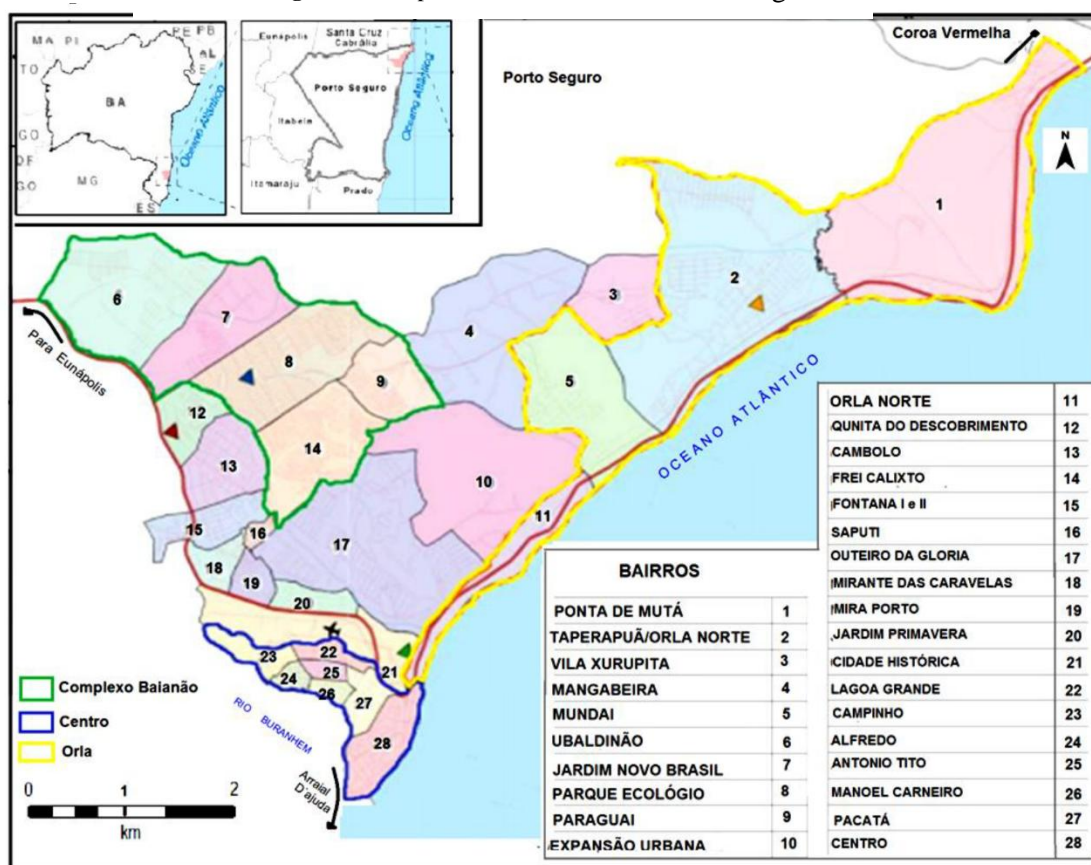
A Figura 04 evidencia que a EJA Juvenil é composta majoritariamente por estudantes pardos (21) e pretos (15), enquanto os demais grupos - brancos (9), indígenas (3) e amarelos (3) - aparecem em menor número. Essa configuração racial confirma o que Munanga (1999) denuncia ao discutir a desigualdade como fenômeno estruturado historicamente: são justamente os corpos negros e periféricos que mais vivenciam o negacionismo educacional, o trabalho precarizado e as rupturas escolares.

Como aponta Dayrell (2003), as juventudes populares constroem suas trajetórias a partir de condições concretas marcadas por desigualdades profundas, em que raça, território e trabalho se entrelaçam. Assim, quando estudantes majoritariamente negros retornam à escola, não o fazem apenas para completar etapas burocráticas da escolarização, mas para reconstruir um projeto de vida negado por gerações e marcado pela exclusão racial, territorial e econômica. Essa busca por reorganizar o futuro, tão presente nas falas e trajetórias dos estudantes da EJA, dialoga com o que Eliana Póvoas (2023) identifica como uma tendência contemporânea das políticas educacionais: a produção do sujeito como “empreendedor de si”. Como afirma a autora, “os currículos, ao produzirem a juventude como um estilo de vida, provocam atualizações no dispositivo Projeto de Vida, no qual o sujeito de direito dá lugar ao sujeito empreendedor de si mesmo”. No contexto da

EJA, essa lógica se materializa quando jovens negros e periféricos são instados a responsabilizar-se individualmente por trajetórias marcadas por desigualdades estruturais, como se bastasse “emprender-se” para superar o racismo, a pobreza e o trabalho precoce. Em contraste, as experiências narradas pelos estudantes desta pesquisa revelam outra dimensão do Projeto de Vida: não a do empreendedorismo meritocrático, mas a da reexistência. Para eles, voltar à escola é resgatar uma dignidade historicamente negada, abrir brechas no cotidiano exaustivo do trabalho e afirmar-se como sujeito de direitos, e não como indivíduo isolado que precisa “dar conta de si” apesar das estruturas que o oprimem.

Esse conjunto de fatores ajuda a compreender que o estudante da EJA não é “atrasado”, “desinteressado” ou “desmotivado”, mas alguém que chega à escola carregando o peso da sobrevivência, negociando seus tempos entre trabalho, cuidado familiar e deslocamentos longos. Esses sujeitos, em sua maioria pretos, trabalhadores e moradores das periferias, reafirmam diariamente o que Freire chamaria de “esperançar”: a decisão política de insistir na educação mesmo quando o sistema não foi feito para eles.

Figura 06- Mapa dos bairros da cidade de Porto Seguro

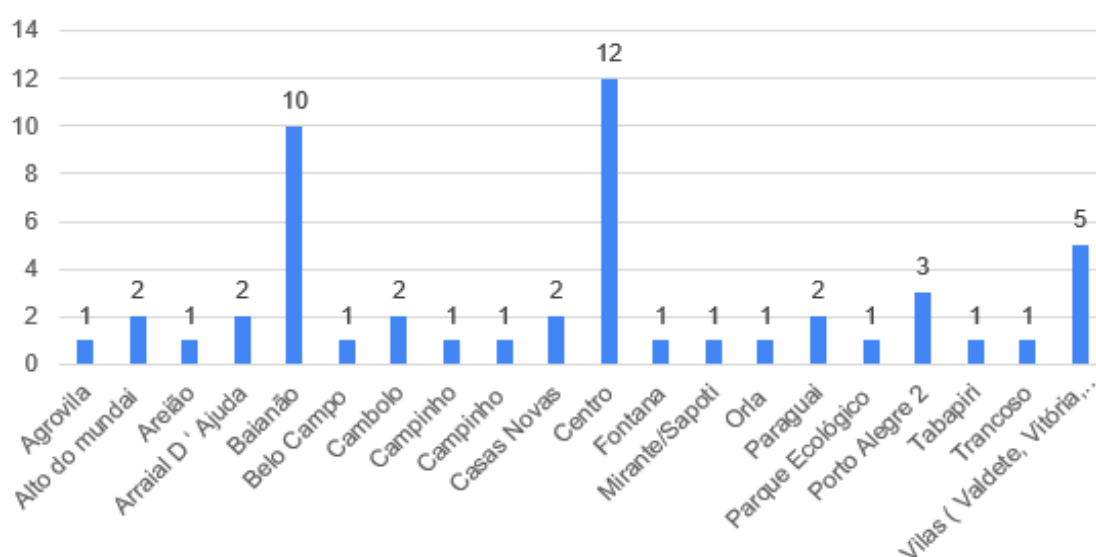


Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O mapa acima apresenta a divisão territorial de Porto Seguro e permite compreender, de maneira visual, como a cidade é organizada em zonas socialmente distintas. Segundo Oliveira (2022), no artigo “Turismo, desigualdade e segregação socioespacial em Porto Seguro-BA”, o município é marcado por uma separação estrutural entre cidade baixa, formada pela orla, o Centro e os principais corredores turísticos, e a cidade alta, região composta pelos bairros populares, especialmente o Complexo Baianão e seus arredores.

Essa distinção é fundamental para interpretar os dados da pesquisa. Enquanto a cidade baixa concentra investimentos, infraestrutura, segurança, circulação de turistas e equipamentos urbanos planejados, a cidade alta reúne áreas de expansão, autoconstrução, precariedade de serviços públicos e maior densidade populacional. É justamente nessa área, marcada por vulnerabilidades históricas, que se encontram os bairros onde residem a maioria dos estudantes da EJA, como Fontana, Baianão, Vilas/Vila Vitória, Manoel Carneiro, Paraguai e Tabapiri.

Figura 07 – Bairros de residência dos estudantes da EJA Juvenil



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

A territorialidade dos estudantes da EJA, evidenciada no gráfico, revela um padrão estruturante: a maioria reside em bairros periféricos da chamada “cidade alta”, como Baianão, Fontana, Vilas/ Vila Vitória, Tabapiri, Paraguai e Manoel Carneiro. Esses territórios correspondem, segundo Oliveira (2022), à área de expansão urbana marcada pela autoconstrução, precariedade de serviços públicos e concentração da população trabalhadora de baixa renda.

Em oposição, a “cidade baixa”, que abrange a orla, o Centro histórico, o Outeiro da Glória e o corredor turístico, reúne investimentos públicos, infraestrutura qualificada, especulação imobiliária e o circuito econômico do turismo. A autora afirma que a divisão entre cidade alta e cidade baixa produz dois mundos urbanos distintos:

- um planejado, higienizado e voltado ao consumo turístico,
- outro formado pela força de trabalho local, pela desigualdade e pela moradia popular.

O cruzamento entre os dados da pesquisa e o mapa municipal confirma que os estudantes da EJA vivem, majoritariamente, no segundo mundo.

Essa distribuição territorial não é apenas geográfica: é racial e econômica. A maior parte da turma se autodeclara parda (21) e preta (15), o que reforça a observação de Kabengele Munanga (1999) de que a desigualdade brasileira se estrutura historicamente pela racialização do espaço. A cor da pele continua sendo um marcador de acesso (ou negação) a direitos, incluindo o direito à educação.

Da mesma forma, Nilma Lino Gomes (2017) analisa que as cidades brasileiras são organizadas por uma “geografia racial da desigualdade”, onde populações negras ocupam territórios com menor oferta de serviços, maior violência e menor presença do Estado. No caso de Porto Seguro, isso se evidencia nos bairros onde residem os estudantes, áreas periféricas, distantes da orla e com menor infraestrutura.

Além do recorte racial, os dados de renda reforçam essa leitura: a maioria dos estudantes vive com até 1–2 salários mínimos, com parte deles declarando não possuir renda. Isso demonstra que a EJA atende sujeitos inseridos em contextos de trabalho informal, instabilidade econômica e vulnerabilidade social, elementos que se somam às barreiras históricas de escolarização.

Assim, ao observar território, raça e renda, compreende-se que a presença desses estudantes na EJA não é apenas um retorno à escola, mas um movimento de reexistência. Como diz Nilma Lino, a educação para populações negras e periféricas é sempre “ato político e estratégia de sobrevivência”. Na EJA, aprender significa reconquistar aquilo que o território, o racismo estrutural e a desigualdade tentaram negar.

Diante desse cenário, torna-se imprescindível compreender como o estado brasileiro respondeu, ou deixou de responder, as demandas históricas dos sujeitos da EJA. A distância entre a realidade vivida pelos estudantes de Porto Seguro e a efetividade das ações governamentais evidencia que a modalidade tem sido marcada por avanços pontuais e descontinuidades estruturais. Para situar essa trajetória, apresenta-se a seguir um quadro síntese das principais políticas, programas e iniciativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos desde a década de 1990, destacando seus objetivos, alcances e limites. Esse panorama permite visualizar como a EJA foi ora reconhecida como direito, ora tratada como política compensatória, revelando a instabilidade que ainda caracteriza sua institucionalização no país. Diversos programas foram lançados com

propósitos promissores, mas muitos não se consolidaram como políticas de Estado, sendo interrompidos por falta de financiamento, gestão continuada ou vontade política.

Política / Programa	Período de vigência	Objetivo principal	Motivos do retrocesso / abandono	Referências
Programa Alfabetização Solidária (PAS)	1997–2003	Parceria entre governo federal, universidades e municípios para alfabetização de jovens e adultos.	Perdeu recursos e apoio após o fim da gestão FHC e foi substituído pelo Programa Brasil Alfabetizado.	PAIVA, Jane. <i>História da EJA no Brasil</i> . MEC, 2009. / SOARES, Leôncio, 2008..
Programa Brasil Alfabetizado (PBA)	2003–2021	Promover alfabetização de jovens e adultos em todo o país.	Perdeu 97% dos recursos federais entre 2012 e 2022; foi descontinuado sem substituição efetiva.	CENPEC, 2022; educacaointegral.org.br .
Programa Nacional do Livro Didático da EJA (PNLD-EJA)	2009–2019	Distribuir livros didáticos específicos para a EJA, adaptados à realidade dos estudantes.	Cortes orçamentários e descontinuidade após 2019; material não atualizado desde então.	CENPEC (2022). <i>Em busca de saídas para a crise da EJA</i> .
Programa Nacional de Integração da Educação	2006–2016	Integrar a EJA à formação	Baixa adesão estadual, falta de financiamento e	FRIGOTTO, Gaudêncio. <i>Política educacional e crise da EJA</i> . 2016.

Profissional com a EJA (PROEJA)		profissional e técnica.	descontinuidade nacional.	
EJA Integrada à Educação Profissional (EJA+EPT)	2008–atual (intermitente)	Oferecer EJA articulada à educação técnica e tecnológica.	Implementação irregular e falta de recursos; poucos municípios mantêm a oferta.	SINPRO-DF (2019). <i>EJA e a resistência: silenciamento, desmonte e ausências das políticas públicas.</i>
Programa Saberes da Terra	2005–2011	Voltado a agricultores familiares, integrando EJA e educação do campo.	Sofreu cortes orçamentários e foi encerrado em 2011 sem continuidade.	MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, S. (2012). <i>Educação do campo e políticas públicas.</i>
Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024) – Meta 9	2014–2024	Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir o analfabetismo funcional.	Meta não atingida; falta de financiamento e acompanhamento sistemático.	INEP, 2023.
Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano e Campo)	2005–2016	Oferecer elevação de escolaridade e qualificação profissional a jovens de 18–29 anos.	Altas taxas de evasão e descontinuidade após cortes federais em 2016.	COSTA, A. P. (2019). <i>Políticas de juventude e EJA no Brasil</i>
Programa Nacional de Educação na Reforma	1998–2020 (enfraquecido)	Oferecer EJA e ensino técnico a assentados da	Cortes orçamentários e paralisação de	CALDART, R. S. <i>Educação do campo: notas críticas.</i> 2020

Agrária (PRONERA)		reforma agrária.	novas turmas após 2020.	
Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA	2024—em andamento	Retomar a articulação federativa e qualificação da EJA, com foco em alfabetização e formação docente.	Em fase de implementação; depende de financiamento estável e adesão federativa.	MEC (2024). <i>Documento Orientador do Pacto Nacional EJA.</i>
Diretrizes	2025	Resolução CNE/CEB nº 3/2025	Garantir o direito à Educação Básica para jovens, adultos e idosos, por meio de uma oferta flexível, inclusiva e de qualidade, que considere as trajetórias, condições de vida, trabalho, identidades e culturas dos estudantes, assegurando acesso, permanência e aprendizagem significativa.	Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025 — Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) — PDF oficial: rceb003_25.pdf (gov.br)

As políticas criadas após 1996 demonstram avanços significativos na ampliação do direito à educação, mas revelam também a fragilidade estrutural do Estado em consolidá-las de forma permanente. O padrão de descontinuidade entre governos, somado à redução de investimentos e à falta de coordenação federativa, impede que a EJA alcance estabilidade e resultados sustentáveis. Como afirma Jane Paiva (2009), “a história da EJA é feita de rupturas e recomposições: programas lançados com entusiasmo e desativados sem balanço”, e, como argumenta Leôncio Soares (2008), a ausência de uma política permanente, e não apenas programática, continua sendo o maior entrave da modalidade. Quando observamos a realidade da EJA em Porto Seguro, esse diagnóstico se agrava pela dimensão racial e territorial que atravessa a vida dos estudantes. Nilma Lino Gomes lembra que a educação brasileira sempre foi estruturada pela desigualdade racial, pois “a população negra teve o direito à escolarização sistematicamente negada e, ainda hoje, enfrenta barreiras simbólicas e materiais para permanecer na escola”. A fala dos estudantes confirma essa trajetória histórica: Murilo Reis Dias, 17 anos, autodeclarado preto, sintetiza sua rotina marcada pela precarização: “trabalho... só trabalho o dia todo” - enquanto André Felipe Guadalupe, também negro, relata viver e estudar em um contexto de tensões familiares e sobrecarga laboral: “eu moro com minha mãe, meu padrasto e meus três irmãos... e o tempo dedicado ao trabalho é muito” . Esses depoimentos não são exceções, mas expressões de uma estrutura que empurra jovens negros e periféricos para trajetórias escolares interrompidas.

A leitura de Munanga reforça esse quadro ao afirmar que o racismo opera como uma organização social que distribui desigualmente valor, oportunidade e humanidade. Quando cruzamos essa análise com os dados da pesquisa, segundo os quais a maioria dos estudantes da EJA reside em bairros populares e vive com até um salário mínimo, fica evidente que a descontinuidade histórica das políticas de EJA recai de forma mais intensa sobre sujeitos negros e pobres. Assim, o que Paiva e Soares denunciam em nível nacional reaparece no cotidiano da EJA de Porto Seguro: políticas que começam, mas não permanecem; programas que chegam, mas não se consolidam; promessas que se acumulam, mas não se tornam direito. Nesse cenário, as trajetórias dos estudantes mostram que a permanência escolar não depende apenas da oferta institucional, mas de enfrentar as desigualdades raciais e territoriais que historicamente afastaram a juventude negra da escola e continuam condicionando as possibilidades de futuro. A presença majoritária de estudantes negros, trabalhadores informais e moradores de bairros periféricos evidencia que a EJA é, sobretudo, uma resposta social à negação prolongada do direito à educação. Como afirmam Nilma Lino Gomes e Kabengele Munanga, a exclusão educacional no Brasil possui cor, território e classe, pois recai de modo mais intenso sobre as populações negras, empobrecidas

e residentes das margens urbanas. Essa realidade, confirmada pelos dados desta pesquisa, demonstra que a EJA emerge não apenas como oportunidade tardia, mas como reparação histórica.

É diante dessa configuração social, marcada por desigualdades persistentes, que os marcos legais ganham sentido. A criação de políticas para a EJA não surgiu espontaneamente, a visibilidade institucional da modalidade começa a se fortalecer especialmente com o Parecer CNE 11/2000 e com programas como o Brasil Alfabetizado e o Alfabetização Solidária (Silva, Souza e Queiroz, 2019). Sobre esse marco legal, afirmam as autoras:

“A promulgação da Constituição Federal de 1988 representa um divisor de águas para a consolidação da Educação de Jovens e Adultos como direito assegurado. Pela primeira vez na história do país, o texto constitucional reconhece a educação como dever do Estado e da família, ampliando o escopo da cidadania e inserindo a EJA no campo das políticas públicas permanentes” (Silva; Souza; Queiroz, 2019, p. 48).

Essa mudança fortaleceu as bases legais da EJA, contribuindo para a ampliação de programas específicos e a valorização dessa modalidade como direito e política estruturante no cenário educacional brasileiro.

A Constituição Federal consolidou o direito à educação como responsabilidade compartilhada entre o Estado, a família e a sociedade. Pela primeira vez, o texto incluiu jovens e adultos no rol de sujeitos de direito educacional, reconhecendo que o atraso escolar de milhões de brasileiros não era um 'problema individual', mas o reflexo de uma dívida histórica (BRASIL, 1988). O artigo 205 expressa que, a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, e o artigo 208, inciso I, amplia o dever do Estado ao assegurar ensino fundamental gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria.

Dois anos depois, em 1990, o Brasil aderiu à Declaração Mundial de Educação para Todos, firmada na Conferência de Jomtien, na Tailândia. Esse compromisso internacional impulsionou políticas voltadas à universalização da educação básica e à alfabetização de adultos, sinalizando uma nova etapa de responsabilidade pública (OLIVEIRA; SANTOS, 2020). Contudo, a distância entre os compromissos firmados e as ações efetivas logo se tornaria evidente.

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) finalmente reconheceu a EJA como modalidade da educação básica, destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade adequada (BRASIL, 1996). Essa conquista foi decisiva para institucionalizar a EJA no campo legal, mas sua implementação permaneceu fragmentada. Como observa Paiva (2009), a lei garantiu o nome, mas não assegurou o lugar, uma vez que a modalidade

continuou sem estrutura, financiamento e currículo próprios. As falas dos estudantes da Pesquisa de Campo -Questionários e Entrevistas (2025) evidenciam que essa distância entre norma e prática permanece no cotidiano escolar. Algumas percepções sobre aprendizagem são contundentes, como afirma uma estudante entrevistada: “Eu achava bom, mas achava que não aprendia muito [...] e hoje eu não aprendo” (Estudante A, Emily do Santos Rocha). A mesma estudante relata que a própria organização da noite compromete o ensino: “Às vezes pode ser uma matéria importante e a gente não assiste muito por causa do lanche”, além de apontar que “o horário de saída é curto... um pouco difícil de dar aula porque é bem curto”. Já entre os estudantes que conciliam trabalho e estudo, como Jonathan Cruz de Souza, a EJA se apresenta como única possibilidade: “Eu trabalho de dia... não tem como estudar. Aí tive que ir para de noite”. Esses relatos ajudam a compreender que, sem políticas estruturantes e permanentes, a EJA se mantém mais pela resistência dos sujeitos do que pelo suporte estatal - evidenciando, na prática, as rupturas históricas apontadas por Paiva (2009).

Nos anos seguintes, especialmente entre 2003 e 2015, durante os governos Lula e Dilma, a EJA viveu um momento de expansão. Programas como o Brasil Alfabetizado, o ProJovem Urbano e o Saberes da Terra ampliaram o acesso e trouxeram visibilidade à modalidade (COSTA; MIGUEL, 2023). Apesar de seus limites operacionais, essas iniciativas representaram a tentativa mais consistente de articular políticas de alfabetização, formação profissional e inclusão social. Na Bahia, tais avanços dialogaram com políticas estaduais como o Projeto Todos pela Escola (2007), voltado à ampliação da oferta educacional (REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA, 2018). Todavia, a falta de continuidade e de estrutura financeira comprometeu o alcance das metas.

A aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) em 2012 reforçou o compromisso com a alfabetização e a elevação da escolaridade da população jovem e adulta. A meta 9 previa a erradicação do analfabetismo absoluto até 2024, mas sem mecanismos de monitoramento e financiamento adequados, a execução das metas foi limitada (MIGUEL, 2020).

A partir de 2016, com a ruptura política e o redirecionamento das prioridades do Estado, a EJA sofreu um dos períodos mais críticos de sua história recente. Programas foram descontinuados, os recursos diminuíram drasticamente e a modalidade perdeu espaço nas agendas federais e estaduais. Como afirmam Immanovsky e Schreiber (2022, p. 87), a educação pública passou a enfrentar ameaças diretas ao direito à educação pública, gratuita e de qualidade, especialmente para os jovens das camadas populares.

Em 2017, a Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) aprofundou as desigualdades, ao alterar profundamente a estrutura curricular do ensino regular sem prever adaptações para a

EJA. Jovens que não se adequavam aos novos itinerários formativos passaram a ser encaminhados à modalidade como solução improvisada, em desacordo com a LDB (BRASIL, 2017; DIPIERRO, 2021). Assim, a EJA passou a ser utilizada de forma distorcida: um espaço de alocação dos estudantes 'fora do padrão', e não um projeto pedagógico voltado à emancipação.

Na Bahia, o Documento Curricular Referencial da EJA (2020) procurou valorizar a diversidade e o protagonismo juvenil, mas institucionalizou o chamado 'tempo juvenil', incluindo jovens de 15 a 17 anos numa modalidade que, legalmente, não os contempla (BAHIA, 2020). Essa incorporação, embora bem-intencionada, escancara a falta de políticas específicas para a juventude que enfrenta fracasso ou evasão no ensino regular.

Com o retorno de políticas sociais em 2023, reacendeu-se a esperança de reestruturação da EJA em âmbito nacional. Entretanto, como lembram Costa e Miguel (2023), o desafio persiste: transformar o discurso inclusivo em prática concreta e continuada. As projeções para 2025 indicam que a Bahia continuará enfrentando altos índices de evasão escolar e a utilização indevida da EJA como 'resposta rápida' aos problemas estruturais do ensino regular. O problema, portanto, não é apenas de gestão, mas de concepção.

A história da EJA, portanto, não pode ser lida como uma sequência de leis e programas, mas como um campo de disputa entre o direito e a omissão. Cada avanço legal só se concretiza quando há vontade política e compromisso com a transformação social e é essa tensão que ainda define o presente e o futuro da EJA na Bahia e no Brasil.

Na Bahia, o Documento Curricular da EJA (2020) é, sem dúvida, um avanço no papel. Mas ainda não se traduziu em práticas pedagógicas concretas. As escolas continuam reproduzindo o modelo tradicional, mesmo quando o documento propõe rupturas e metodologias integradas. A falta de formação e de acompanhamento pedagógico contribui para o descompasso entre teoria e prática.

Ao longo deste capítulo, foi possível observar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil se constituiu em meio a avanços legais, políticas públicas descontínuas e persistentes desigualdades estruturais. Mesmo reconhecida pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996 como modalidade integrante da educação básica, a EJA ainda ocupa um lugar marginal nas políticas educacionais e no imaginário social, sendo frequentemente tratada como uma alternativa compensatória e não como um direito pleno.

A análise das políticas implementadas desde a redemocratização revelou que, embora tenham existido esforços significativos - como o Brasil Alfabetizado, o ProJovem Urbano e o Saberes da Terra, a ausência de continuidade e a falta de financiamento sólido impediram que tais

iniciativas se consolidassem como políticas de Estado. Ao mesmo tempo, os cortes orçamentários e a precarização docente agravaram um cenário em que o direito à educação permanece condicionado a fatores socioeconômicos, regionais e raciais.

O Pacto EJA (Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos) foi instituído em 5 de junho de 2024, através do Decreto nº 12.048/2024. O Pacto reafirma a EJA como direito social e estabelece diretrizes para ampliar o acesso, qualificar a oferta e enfrentar desigualdades históricas que afetam jovens, adultos e idosos. A iniciativa busca fortalecer processos de alfabetização, garantir permanência escolar e promover ações articuladas entre União, estados e municípios, reconhecendo a diversidade dos sujeitos da EJA e suas múltiplas trajetórias marcadas por trabalho, mobilidade territorial, identidades culturais e desigualdades socioeconômicas

A Resolução CNE/CEB nº 3/2025 com as diretrizes foi publicada no Diário Oficial da União (DOU) nesta quarta-feira, 9 de abril. O documento está alinhado ao parecer da Câmara de Educação Básica do CNE, aprovado em janeiro deste ano e homologado pelo MEC. O documento estabelece parâmetros para organização curricular, avaliação, modalidades de oferta e reconhecimento de saberes, reforçando uma concepção de EJA que valoriza a experiência dos estudantes, sua diversidade e suas condições reais de vida. A resolução orienta que a oferta da modalidade seja prioritariamente presencial, com flexibilidade curricular e articulação com a educação profissional, reafirmando que o processo educativo deve considerar tempos, ritmos, identidades e culturas dos sujeitos da EJA, em consonância com os princípios do Pacto EJA.

É nesse contexto de desigualdades e omissões históricas que emerge um fenômeno revelador: o da juvenilização da EJA. O ingresso crescente de adolescentes e jovens na modalidade, fenômeno observado especialmente a partir dos anos 2000, não pode ser entendido isoladamente. Ele expressa as fissuras do sistema educacional regular, que continua incapaz de garantir a permanência e o sucesso escolar de amplos segmentos das camadas populares.

Assim, a presença juvenil na EJA não é apenas um dado demográfico: é um sintoma da crise da escola regular, um reflexo da exclusão escolar travestida de inclusão tardia. Ao mesmo tempo, representa também uma nova configuração identitária da modalidade, que passa a abrigar sujeitos com outras temporalidades, culturas e linguagens.

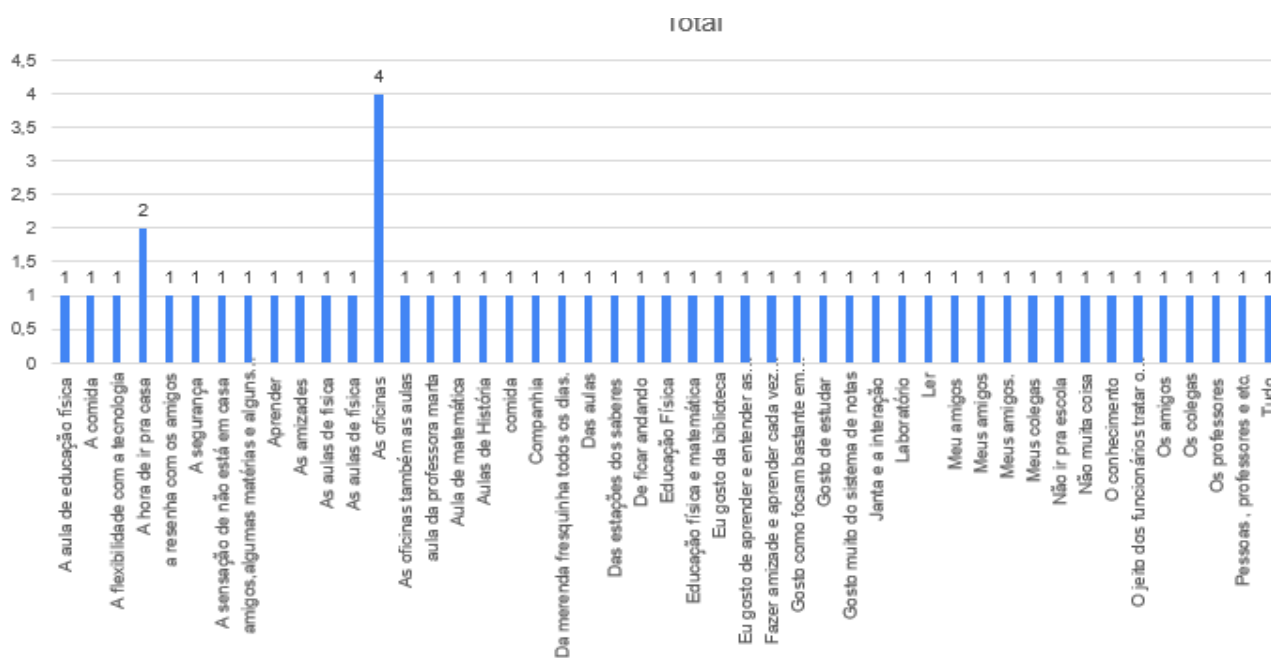
É a partir desse ponto de inflexão que o próximo capítulo se desenvolve. Nele, discutiremos como a juvenilização da EJA evidencia as contradições do modelo escolar tradicional e como os jovens que chegam a essa modalidade ressignificam o espaço educativo, tensionando práticas,

currículos e concepções de aprendizagem. Afinal, compreender a juventude da EJA é compreender o próprio espelho das desigualdades brasileiras, e, talvez, vislumbrar nele caminhos de resistência e transformação.

CAPITULO II - JUVENILIZAÇÃO E JUVENTUDE DA EJA: UM RESULTADO DA CRISE E FRACASSO DA CHAMADA ESCOLA REGULAR NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma das expressões mais complexas das políticas educacionais brasileiras contemporâneas. Criada para atender sujeitos que, por múltiplas razões, foram privados do direito de concluir a educação básica na idade regular, a EJA se tornou, ao longo das décadas, um espaço de recomposição de trajetórias interrompidas, de resistência e de reinvenção do sentido da escola.

Figura 08 - Sentidos atribuídos à escola pelos estudantes da EJA/ O que mais gostam.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O gráfico mostra que, para os jovens matriculados na EJA, o sentido da escola não está restrito ao conteúdo formal, mas se distribui por dimensões afetivas, corporais, comunitárias e práticas. Entre as respostas mais mencionadas estão as oficinas, as aulas práticas, a Educação Física, a convivência com amigos, o vínculo com os professores e até elementos como a merenda ou a rotina de ir para a escola. Esses dados revelam que a escola funciona como espaço de experiência e pertencimento, e não apenas de transmissão de conteúdos.

Essa compreensão dialoga diretamente com o fenômeno da juvenilização. Como mostram diversos estudos, a EJA tem recebido um número crescente de adolescentes e jovens que foram expulsos simbolicamente do ensino regular, seja pela rigidez curricular, seja pela falta de políticas de permanência, seja pela desigualdade racial e territorial. Esses sujeitos chegam à EJA carregando marcas de fracassos anteriores e, muitas vezes, uma relação fragilizada com a escola. Por isso,

quando afirmam que gostam das oficinas, da convivência, das relações ou da rotina que a escola proporciona, expressam outra forma de relação com o aprender, mais aproximada da vida concreta e das experiências corporais, sociais e afetivas.

Nilma Lino Gomes (2017) afirma que a escola pode se tornar espaço de experiência para sujeitos negros historicamente atravessados por exclusões. Munanga (1999) destaca que a afirmação identitária se constrói também em territórios de convivência e reconhecimento. As respostas presentes no gráfico evidenciam essa dimensão: jovens negros e periféricos encontram na EJA um espaço onde são vistos, onde criam vínculos, onde experimentam segurança e onde é possível reconstruir sentidos sobre si mesmos e sobre o futuro.

O fenômeno da juvenilização, portanto, não é apenas um dado demográfico; ele redefine o papel da escola. Quando estudantes jovens listam como motivos para gostar da EJA as oficinas, as atividades práticas, a convivência com os amigos ou o acolhimento dos professores, indicam que encontram na modalidade algo que lhes foi negado no ensino regular: uma escola que considera o corpo, o afeto, a experiência e a vida real como parte legítima do processo educativo.

Há ainda respostas que evidenciam vulnerabilidade social, como “não ia fazer nada”, “ficar em casa me dá ansiedade” e “eu gosto da merenda”. Esses dados mostram que a EJA cumpre funções sociais ampliadas, especialmente para jovens negros e pobres: oferece proteção, alimentação, rotina e um espaço seguro para estar. A escola torna-se lugar de reorganização da vida, algo coerente com o conceito freiriano de educação como prática de liberdade.

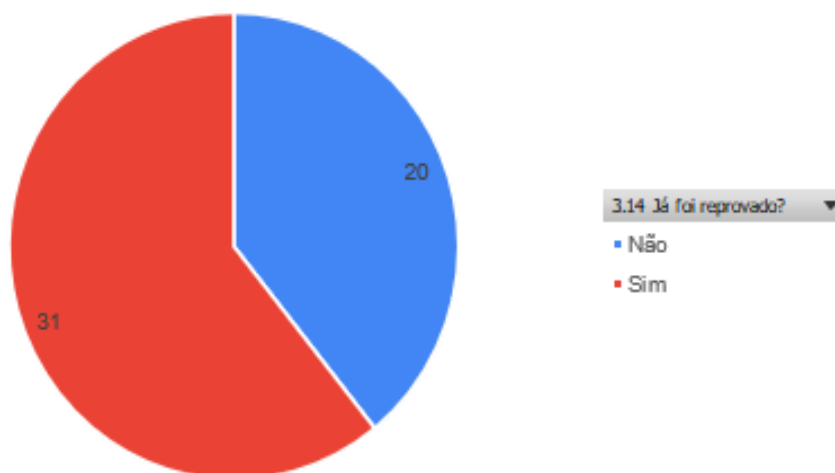
Em síntese, o gráfico confirma que, para essa juventude, o sentido da escola se expressa na convivência, no cuidado, nas experiências práticas e na construção de pertencimento. Ao articular esses achados ao fenômeno da juvenilização, fica evidente que a EJA tem sido convocada a desempenhar papéis que ultrapassam sua função original, acolhendo jovens que buscam mais do que escolarização: buscam reexistir, estabilizar a vida, reconstruir o futuro e afirmar-se como sujeitos de direitos em meio a desigualdades que os atravessam cotidianamente e esse processo, caracterizado pelo crescimento expressivo da presença de adolescentes e jovens entre 15 e 24 anos nas turmas noturnas e de EJA, tem se configurado como um dos sintomas mais evidentes da crise estrutural da escola regular no Brasil.

A EJA, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade apropriada, constituindo-se como instrumento de inclusão social e de ampliação do direito à educação. No entanto, o que se observa é um deslocamento sistemático de jovens oriundos da escola regular para essa modalidade, como resposta a processos de exclusão cumulativa, reprovação, evasão,

desinteresse e precarização das condições de aprendizagem, trabalho, falta de vagas no ensino regular.

O gráfico apresenta a proporção de estudantes que já foram reprovados ao longo da trajetória escolar: 31 responderam “sim”, enquanto 20 afirmaram “não”, evidenciando que a maioria vivenciou ao menos uma reprovação antes de chegar à EJA.

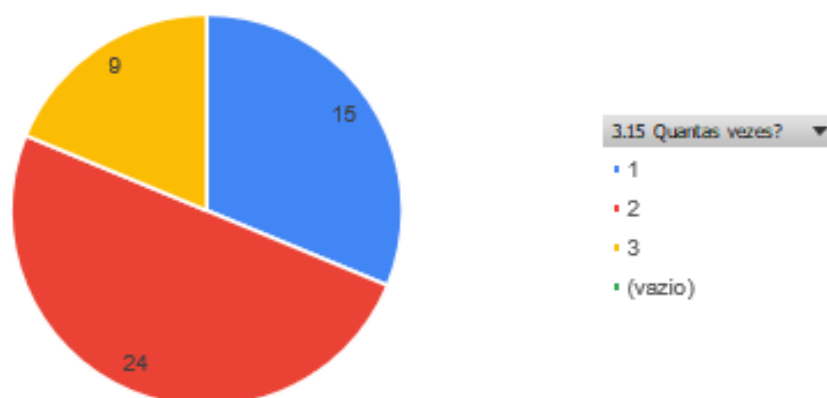
Figura 09 - Histórico de reprovação dos estudantes da EJA.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O gráfico mostra quantas reprovções os estudantes acumularam ao longo da trajetória escolar: 15 foram reprovados uma vez, 24 foram reprovados duas vezes e 9 foram reprovados três vezes, revelando um histórico significativo de repetência entre os jovens atendidos pela EJA.

Figura 10- Número de vezes em que os estudantes foram reprovados.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O resultado é a presença cada vez maior de estudantes jovens em um espaço pensado originalmente para adultos, configurando uma distorção entre o previsto na legislação e a realidade

empírica. Carrano (2022, p. 14) adverte que “a juvenilização da EJA não é apenas uma mudança etária, mas o espelho das desigualdades sociais e raciais que estruturam o país”. Essa constatação evidencia que o fenômeno da juvenilização não deve ser lido como mero deslocamento estatístico, mas como expressão das contradições entre o ideal democrático de escolarização universal e a prática excludente que ainda marca o sistema educacional brasileiro. A escola regular, ao não conseguir acolher as diversas juventudes, transfere para a EJA a responsabilidade de reparar um fracasso que não lhe pertence originalmente.

A presença maciça de adolescentes e jovens na EJA revela a persistência de um modelo educacional rígido, homogeneizador e fortemente avaliativo, que não reconhece as singularidades das trajetórias juvenis e empurra para essa modalidade aqueles que não cabem no padrão idealizado de estudante. Essa exclusão, porém, não é apenas pedagógica: ela é também estatística e institucional. O documento “Informações gerais Saeb 2023”, do Inep, deixa claro que o Saeb é aplicado apenas aos estudantes do 3º ano do ensino médio regular e que os resultados dessas avaliações, combinados às taxas de aprovação, reprovação e abandono registradas no Censo Escolar, compõem o Ideb das etapas avaliadas. Em outras palavras, apenas o fluxo do ensino médio regular diurno e integral entra na principal engrenagem de produção do indicador de qualidade da educação brasileira. O mesmo documento lista explicitamente as turmas da Educação de Jovens e Adultos entre aquelas que não participam do Saeb, ao lado de escolas indígenas de língua não portuguesa, turmas multisseriadas e classes exclusivamente de educação especial. A EJA, portanto, está fora do instrumento que define publicamente o que é “qualidade” no sistema educacional.

Essa ausência não é acidental: ela reforça um processo histórico de invisibilização. A dissertação de Isabella Hellen Estevão da Silva (2023), *Atualidade da Educação de Jovens e Adultos: concepção de professores-pesquisadores do Centro de Educação da UFPB*, revela que, para docentes pesquisadoras, “não tem avaliação pedagógica na educação de jovens e adultos”; o que existe são apenas controles administrativos de evasão e matrícula, enquanto o ensino regular e o ensino superior contam com sistemas avaliativos consolidados. Silva conclui que a EJA, enquanto modalidade, “não é avaliada”, o que limita tanto o planejamento quanto a formulação de políticas públicas efetivas. Na mesma direção, Juliana Miranda (2013), no estudo *Avaliação externa na educação de jovens e adultos: análises e perspectivas*, demonstra que o único exame federal voltado à EJA é o Encceja, cuja função principal é certificadora, e não diagnóstica, o que impede a construção de um banco de dados robusto sobre aprendizagem e permanência na modalidade. Assim, embora a EJA apareça nos censos como números de abandono ou conclusão, ela não aparece na principal vitrine da qualidade educacional brasileira: o Ideb baseado no Saeb.

O resultado dessa combinação entre práticas escolares excludentes, políticas avaliativas que ignoram realidades distintas e ausência de visibilidade estatística é a consolidação de uma juventude trabalhadora, majoritariamente negra e periférica, cuja escolarização segue sendo tratada como exceção. Esses jovens são os que mais trabalham, os que mais enfrentam dificuldades de acesso a transporte, os que mais vivenciam a precariedade habitacional, a instabilidade financeira e o racismo estrutural. São também os mais empurrados para fora do ensino regular e, posteriormente, para a EJA, onde continuam invisíveis: suas aprendizagens não são medidas, suas dificuldades não são consideradas nos indicadores oficiais, e seus esforços não se convertem em dados capazes de orientar políticas públicas.

Estamos, portanto, diante de uma juventude invisibilizada não apenas por sua trajetória marcada por desigualdades, mas por um sistema educacional que escolhe não vê-la. Quando a EJA fica fora do Saeb e quando seus resultados não entram no Ideb, o Estado afirma, simbolicamente, que esses estudantes não contam na definição de “qualidade educacional”. Essa ausência é política: sem dados, não há diagnóstico; sem diagnóstico, não há política; sem política, não há garantia plena do direito à educação. É nesse vazio que a EJA continua existindo, como modalidade necessária para aqueles que o próprio sistema excluiu, mas que permanece fora das métricas que orientam investimentos, prestígio institucional e decisões estratégicas na educação brasileira.

Os gráficos apresentados no Capítulo 1 reforçam, de maneira incontornável, essa invisibilidade estrutural. A maioria dos estudantes da EJA se declara negra, mora nos bairros periféricos de Porto Seguro e vive com renda familiar de até um salário mínimo, revelando um recorte racial, territorial e econômico que não pode ser ignorado. Os dados de reprovação mostram trajetórias marcadas por repetências sucessivas no ensino regular, indicando que esses jovens já experimentaram a lógica seletiva de um sistema que não os reconheceu como sujeitos do aprender. Os motivos para ingresso na EJA: trabalhar durante o dia, cuidar da família, buscar “uma segunda chance”, tentar reconstruir a autoestima escolar, evidenciam que a permanência na escola depende de fatores que ultrapassam o currículo. Mesmo o gráfico sobre o “que gostam na escola” aponta para dimensões relacionais, corporais e comunitárias: oficinas, educação física, convivência, acolhimento. Tudo isso revela que esses jovens constroem um sentido de escola profundamente diferente daquele mensurado pelas avaliações externas. Se o Saeb e o Ideb não capturam essas experiências, é porque foram pensados para um aluno idealizado, que não corresponde à juventude negra, pobre e trabalhadora que compõe a EJA. Retomar esses gráficos, portanto, não é apenas descrever indicadores: é afirmar que essa juventude existe, resiste e produz sentidos para a escola, mesmo quando o Estado insiste em não enxergá-la. Esses jovens, muitas vezes trabalhadores

precoces e moradores de bairros populares urbanas e rurais, chegam à EJA trazendo histórias de abandono, repetência e descrédito institucional. A escola regular, incapaz de acolher suas realidades, os empurra para uma modalidade que deveria ser exceção, não destino. Arroyo ainda diz que

Os jovens e adultos da EJA são uma denúncia clara da distância intransponível entre as formas de vida a que é condicionada a infância, adolescência e juventude populares e a teimosa rigidez e seletividade de nosso sistema escolar.” (ARROYO, 2005, p. 48)

Neste trecho, ele propõe uma leitura crítica da EJA como espaço de denúncia social. Ele afirma que o simples fato de a EJA existir, e de ser ocupada majoritariamente por sujeitos das classes populares, já expõe uma contradição estrutural da escola brasileira: enquanto o sistema escolar se apresenta como democrático e universal, ele permanece rigidamente seletivo, excludente e incapaz de dialogar com as realidades das camadas populares. Quando Arroyo fala em “distância intransponível entre as formas de vida” dos sujeitos populares e a “teimosa rigidez” da escola, ele está evidenciando que o modelo tradicional de escolarização foi construído segundo padrões de classe média e branca, desconsiderando as condições concretas de vida de jovens e adultos trabalhadores. Essa escola exige disciplina, tempo e disponibilidade que os sujeitos da EJA, trabalhadores, mães solas, jovens, não têm. Assim, a escola regular se torna um espaço de não pertencimento para esses indivíduos. A EJA, nesse sentido, não é apenas uma política compensatória: é uma resposta à exclusão estrutural. Para Arroyo, os sujeitos da EJA encarnam, em suas próprias biografias, a prova viva do fracasso de um sistema escolar que não reconhece a diversidade social e cultural. O autor vê esses sujeitos como “testemunhas e denunciadores” das desigualdades do modelo escolar hegemônico. ele também chama a atenção para o fato de que essa exclusão não é apenas material, ela é simbólica e epistemológica. A escola desconsidera os saberes e experiências de vida desses sujeitos, impondo um currículo que não dialoga com o cotidiano popular. Assim, o que arroyo propõe é uma releitura radical da EJA, em que ela seja reconhecida como espaço legítimo de produção de conhecimento e de reconhecimento das trajetórias negadas pela escola tradicional.

A realidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Porto Seguro é atravessada pela presença marcante de jovens negros e pardos que, de acordo com levantamentos feito para essa pesquisa, representam cerca de 70% do público atendido. Esses estudantes, em sua maioria, conciliam os estudos com trabalhos diurnos em restaurantes, barracas de praia, como ajudantes na construção civil e em serviços precarizados do turismo. É justamente por isso que o turno noturno

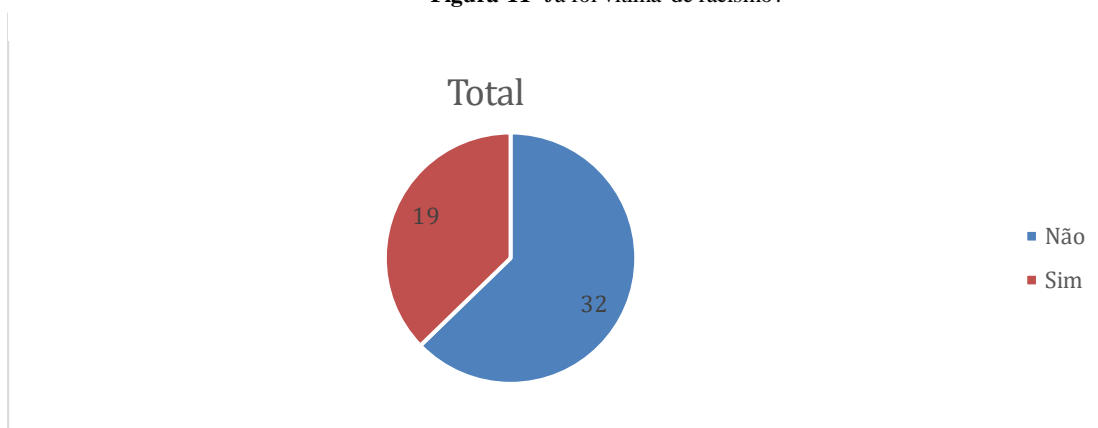
se torna sua única alternativa de escolarização. Essa rotina evidencia como as desigualdades raciais e sociais determinam as trajetórias escolares desses sujeitos e tornam a EJA um espaço de resistência diante da exclusão.

Na dissertação “A gestão escolar e as relações étnico-raciais: a implementação da Lei 10.639/03 no contexto da EJA em duas escolas da rede municipal de educação de Feira de Santana - BA” (FERREIRA, 2022), Silvia Kelly Nascimento Ferreira destaca que discutir a questão étnico-racial na EJA é um passo fundamental para a construção de uma escola verdadeiramente inclusiva:

(...) A inserção da questão étnico-racial na EJA representa um compromisso para uma educação democrática e de qualidade. Ela oportuniza a negros e não negros a desconstrução histórica acerca da ancestralidade negra, contribuindo para o respeito, valorização, sensação de pertencimento e reconstrução da identidade desses alunos e alunas” (Ferreira, 2022, p. 95).

O estudo de Silvia Kelly Ferreira (2022) nos lembra que a discussão étnico-racial na EJA precisa ser encarada como compromisso central para uma educação democrática.

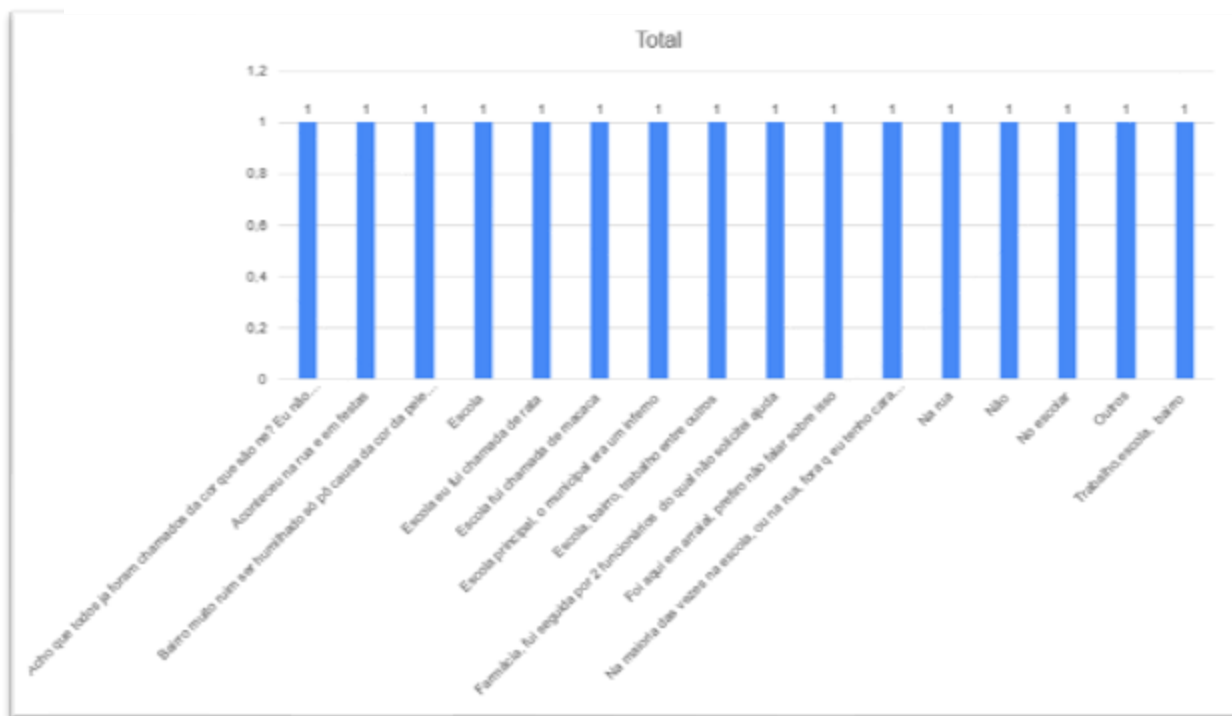
Figura 11- Já foi vítima de racismo?



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O gráfico apresenta as respostas dos estudantes da EJA sobre se já sofreram racismo e, em caso afirmativo, onde esses episódios ocorreram. As declarações variam entre experiências na escola, na rua, no trabalho e em espaços comunitários, revelando a amplitude e a naturalização do racismo no cotidiano juvenil.

Figura 12 - Situações em que os estudantes afirmam ter vivido episódios de racismo.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

A análise das respostas sobre experiências de racismo aprofunda ainda mais a compreensão do perfil das juventudes que frequentam a EJA em Porto Seguro. As falas revelam que o racismo compõe o tecido cotidiano desses estudantes, atravessando suas relações na rua, no trabalho, no bairro, em festas e, sobretudo, na escola. Uma declaração chama particularmente a atenção: “Acho que todos já foram chamados da cor que são né? Eu não me incomodo, sinceramente”. Esse enunciado sintetiza um processo complexo de naturalização da violência racial, que não ocorre de forma espontânea, mas como aprendizagem social. Como afirma Rita Laura Segato, em *La guerra contra las mujeres* (2016), “as pedagogias da crueldade ensinam a sentir como normal aquilo que deveria ser intolerável”. Kabengele Munanga reforça essa dimensão ao destacar que “o racismo à brasileira tem a sutileza necessária para parecer natural e, exatamente por isso, se reproduz com eficiência” (MUNANGA, 1999, p. 20). As respostas indicam a repetição dessa sutileza, ora como brincadeira, ora como apelido, ora como humilhação, e evidenciam que muitos desses jovens experimentaram sua primeira violência racial institucional justamente no ensino regular,

contribuindo para rupturas escolares e trajetórias interrompidas. Pesquisas como Nascimento (2019), em *Juventude negra e racismo cotidiano*, registram falas semelhantes, como: “Se eu for me incomodar com tudo que escuto, não vivo”. Da mesma forma, Santos e Oliveira (2020), em *Racismo escolar e desempenho*, apresentam a fala: “Eu já aprendi a fingir que nada me atinge, porque se não eu desabo”. Esses paralelos reforçam que o que emerge no questionário não é individual, mas estrutural: jovens negros aprendem a seguir estudando apesar da dor, não porque o ambiente escolar sempre os acolhe, mas porque historicamente tiveram que desenvolver mecanismos de resistência. Esse pertencimento, entretanto, é negado não apenas pela falta de políticas específicas, mas também pelo modo como os materiais didáticos e o currículo são construídos. Muitas vezes, o que se vê nos livros são imagens e exemplos que não dialogam com a realidade da juventude periférica que ocupa as salas da EJA. Como os materiais escolares apresentam “grandes shoppings, diversidade de alimentos e consumo em restaurantes que muitos não tem acesso, ao invés de citar a feira que é um ambiente conhecido de todos que residem nos bairros”. Quando não falam dos modos culturais locais, do esporte improvisado na mesa ou das formas populares de lazer, a escola transmite a ideia de que as vivências da periferia não têm valor pedagógico.

Essa ausência produz um efeito duplo: desinteresse dos estudantes e a sensação de não pertencimento. Ferreira (2023) ressalta que a exclusão curricular atua como um mecanismo silencioso de evasão, porque desconsidera o universo cultural dos jovens negros e pardos que compõem a maioria das turmas da EJA. A escola, ao não falar de seus mundos, reforça a ideia de que há histórias dignas de serem ensinadas e outras que podem ser apagadas.

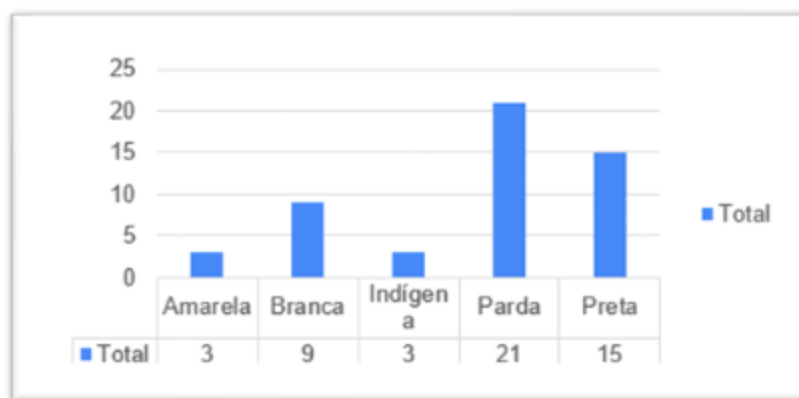
Outro ponto enfatizado por Ferreira é a composição social e racial da EJA, que não pode ser ignorada. Os dados de matrícula demonstram o crescimento contínuo de estudantes negros na modalidade, o que evidencia a ligação estrutural entre exclusão escolar e desigualdade racial no Brasil. A autora ressalta:

“As matrículas realizadas na EJA, considerando a relação entre sexo e cor/raça [...] apontam que, a cada ano, a quantidade de estudantes negros matriculados na EJA aumenta. Compreendemos, assim, que a EJA e as questões étnico-raciais estão intimamente relacionadas e diretamente ligadas à naturalização da desigualdade, que tem origens históricas e institucionais vinculadas à escravidão.” (Ferreira, 2022).

Não reconhecer essa realidade significa naturalizar a exclusão e comprometer a possibilidade de uma educação verdadeiramente transformadora. Nesse ponto da análise, torna-se importante retomar brevemente os dados já apresentados no Capítulo 1, pois eles ajudam a aprofundar a compreensão do perfil identitário dos estudantes e a sustentar a discussão que se desenvolve aqui.

No questionário aplicado, duas perguntas foram fundamentais: Qual a sua cor/raça (autodeclarada)? Em que faixa etária você se encontra? ambas seguindo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Ao revisitar esses resultados, observa-se novamente a predominância de estudantes que se autodeclararam pretos e pardos, reforçando a centralidade do recorte racial na análise da EJA. Esse retorno aos gráficos não é simples repetição, mas uma forma de evidenciar que a identidade racial dos jovens não é um dado periférico: ela atravessa suas trajetórias escolares, condiciona suas oportunidades, explica parte das rupturas vividas no ensino regular e ilumina quem são os sujeitos que buscam a EJA como espaço de permanência e resistência. Compreender essa composição étnico-racial é, portanto, fundamental

Figura 13 - Contagem: Qual sua cor/raça?

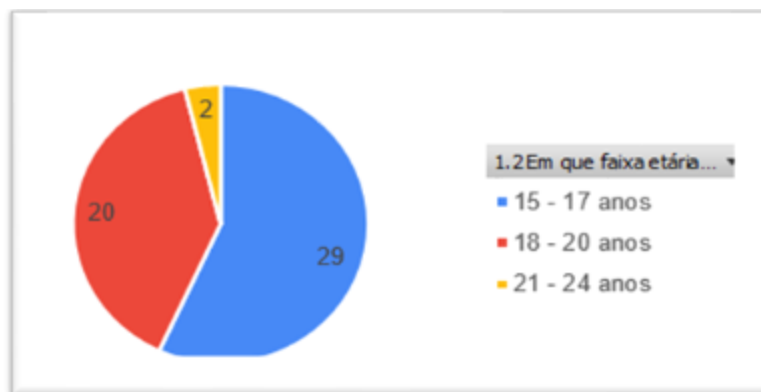


Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

para analisar as desigualdades e a representatividade no contexto da Educação de Jovens e Adultos e da representatividade no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Os dados apontam que cerca de 70% dos estudantes se autodeclararam negros ou pardos, revelando o peso das desigualdades raciais na composição da EJA.

A maior parte está na faixa etária de 15 a 24 anos, confirmando o processo de juvenilização destacado por Dayrell (2003). Esses números evidenciam duas dimensões centrais: a marcante

Figura 14- Contagem: Em que faixa etária você se encontra?



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

presença da população negra na EJA e o processo de juvenilização da modalidade. Esse perfil reafirma a necessidade de uma escola que reconheça as culturas juvenis como legítimas e parte constitutiva do processo educativo. Dayrell (2003, p. 43) destaca que:

A juventude deve ser entendida não apenas como uma etapa cronológica, mas como uma condição social marcada por experimentações, incertezas e desigualdades. No caso das juventudes populares, o pertencimento à escola é sempre tensionado por condições materiais precárias e por currículos que não dialogam com suas experiências. Dayrell (2003, p. 43)

Esse quadro dialoga diretamente com os dados já apresentados no capítulo 1, que evidenciam dois elementos centrais: a marcante presença da população negra na EJA e o processo de juvenilização da modalidade. Esse perfil reafirma a necessidade de uma escola que reconheça as culturas juvenis como legítimas e constitutivas do processo educativo. Dayrell (2003, p. 43) lembra que a juventude deve ser compreendida “não apenas como uma faixa etária, mas como uma condição social marcada por experimentações, incertezas e desigualdades”, especialmente entre jovens das classes populares, cujo vínculo com a escola é tensionado por currículos que pouco dialogam com suas experiências. Essa crítica aparece de forma contundente nas entrevistas. Emily dos Santos Rocha (21 anos, Formativo 7A) afirma repetidamente que “não aprende” e que “o horário é curto” para desenvolver os conteúdos, acrescentando que “os alunos não são muito interessados em estudar, então acaba que os professores não dão muita aula”. Seu relato revela uma percepção de que o ritmo das aulas, a fragmentação do tempo pedagógico e a pouca exploração dos conteúdos tornam o currículo desinteressante e pouco significativo para sua realidade juvenil. Ao mesmo tempo, Emily enfatiza que gosta de “projetos e atividades como o da Consciência Negra” porque tornam a escola mais dinâmica e conectada com sua identidade e vivência. Essas falas deixam evidente que o problema não é desinteresse dos jovens, mas um modelo curricular que ainda não reconhece seus saberes, suas linguagens e seus modos próprios de aprender, e principalmente o cansaço dessa juventude invisibilizada. Assim, as vozes da juventude mostram que o desafio da EJA não está apenas em ampliar acesso, mas em transformar práticas pedagógicas para que a escola se torne um espaço que faça sentido para quem chega, muitas vezes, cansado do trabalho, atravessado por desigualdades e buscando reconstruir trajetórias marcadas por exclusão. Essa constatação aparece na fala de Emily dos Santos Rocha (21 anos, EJA Formativo 7A): “Eu acho que dedico muito pouco aos estudos... dou mais tempo às coisas de casa” (Transcrições). A fala de Emily traduz como o ser jovem, especialmente para mulheres negras, se articula à sobrecarga do trabalho doméstico e à dificuldade de dedicar-se integralmente à escolarização. A fala é curta, mas carregada de sentidos. Ela nos joga, de imediato,

na encruzilhada entre juventude, gênero e raça, revelando que a escolarização, para muitas jovens negras da EJA, é uma conquista constantemente ameaçada pelo peso da sobrecarga doméstica. Dayrell (2003, p. 41) nos ajuda a ler essa situação ao afirmar que:

A escola, ao lidar com os jovens, tende a reduzi-los à condição de alunos, esquecendo-se de que são sujeitos sociais, portadores de histórias, inseridos em grupos e culturas que dão sentido às suas vidas. Essa visão limitada reforça uma prática pedagógica que desconsidera o presente do jovem, suas necessidades e expressões, para centrar-se apenas na preparação para o futuro. Dayrell (2003, p. 41)

Esse recorte ilumina a contradição vivida por Emily: a escola espera dela dedicação plena, como se fosse apenas “aluna”, mas ignora que sua identidade juvenil é também atravessada por responsabilidades de gênero e pelas desigualdades raciais que definem quem carrega a casa nas costas. Ao dizer que dedica “muito pouco” ao estudo, Emily internaliza a culpa de não corresponder ao ideal escolar, quando, na verdade, é o modelo educativo que falha em reconhecer e acolher a materialidade da sua vida.

Emily vive essa condição em sua forma mais explícita: ela quer ser estudante, mas é chamada a assumir responsabilidades que o modelo escolar ignora. A escola, que exige dedicação plena, raramente enxerga que essa dedicação é dividida com a louça por lavar, a casa para arrumar, os irmãos ou filhos para cuidar.

Munanga (2003) ajuda a ampliar essa leitura ao afirmar que a ideologia da mestiçagem sempre serviu para mascarar desigualdades raciais. Na prática, são justamente mulheres negras como Emily que carregam o peso da invisibilidade. Enquanto o discurso nacional insiste em romantizar a “mulher guerreira”, a realidade é que essa guerreira se vê obrigada a estudar cansada, a aprender com culpa, a acreditar que o problema é dela, e não das estruturas que a sobrecarregam.

É aqui que bell hooks ajuda a compreender a profundidade dessa experiência. Em “ E eu não sou mulher? (1981), hooks lembra que a sociedade espera das mulheres negras uma resistência ilimitada, transformando sua capacidade de suportar a dor em justificativa para negligenciar suas necessidades. Como afirma a autora, “a exigência de força das mulheres negras não é celebração, mas mecanismo de opressão” (hooks, 1981). Emily, portanto, não está apenas cansada: ela é empurrada a se sentir culpada por não dar conta de tudo, como se fosse responsabilidade individual superar obstáculos produzidos historicamente.

Essa culpabilização aparece claramente no tom de Emily: “acho que dedico muito pouco”. Não é a escola que falha em reconhecer suas condições de vida, mas ela quem sente que está em falta. Aqui ecoa a crítica de Freire (1996), para quem a escola, quando não dialoga com a realidade do educando, não apenas exclui, mas também produz subjetividades marcadas pela culpa e pela

insuficiência. Emily se acusa de não estudar o bastante, quando na verdade é o sistema que não a acolhe.

Soares (2016), ao analisar Porto Seguro, denuncia a precariedade das condições juvenis no território, marcada por turismo predatório, trabalhos informais e longos deslocamentos. Nesse contexto, a frase de Emily ganha ainda mais força: sua vida é atravessada pela luta diária entre sobreviver e estudar. Se, mesmo exausta, ela chega à escola, isso já é um ato de resistência. Mas o preço dessa resistência é alto: chega-se sem energia, sem concentração e, muitas vezes, sem reconhecimento.

A frase de Emily é, portanto, uma denúncia interseccional. Mostra como ser jovem, negra e mulher significa carregar três camadas de desigualdade que se entrelaçam e se reforçam. É nessa encruzilhada que se constrói sua identidade estudantil, uma identidade feita de esforço, sacrifício e, infelizmente, de culpas que não lhe pertencem. A escola que não vê isso repete a exclusão que diz combater. A escola que vê, mas não age, torna-se cúmplice. De modo semelhante, Alanes Santana Santos (18 anos, EJA 6B) destaca: “Eu me orgulho por ser forte... mesmo eu caindo um pouco, eu levanto” (Transcrições). A fala de Alanes Santana Santos não pode ser lida como simples otimismo individual. Ela carrega a marca de uma juventude que, desde cedo, aprende a transformar a dor em força e a queda em resistência. O orgulho de ser forte não nasce de uma escolha, mas da necessidade imposta por uma sociedade que nega direitos e naturaliza precariedades.

É justamente isso que Soares (2016, p. 210-211) evidencia ao afirmar:

A juventude pobre dos bairros populares de Porto Seguro cresce em meio a um contexto de precariedade estrutural, no qual as oportunidades de trabalho são, em sua maioria, temporárias, informais e mal remuneradas. Esses jovens vivem em territórios atravessados pela violência, pela ausência de políticas públicas consistentes e pela fragilidade dos vínculos sociais. Ainda assim, elaboram estratégias de resistência e sobrevivência que lhes permitem não apenas enfrentar as adversidades, mas também afirmar identidades e construir sentidos de pertencimento em meio às dificuldades. Soares (2016, p. 210-211)

Essa leitura ilumina a fala de Alanes: quando ela diz que se orgulha de ser forte, está justamente traduzindo em palavras aquilo que Soares identifica como estratégias de resistência. Sua identidade juvenil é moldada por uma luta cotidiana contra as condições adversas do território, do trabalho e da ausência do Estado.

Dialogando com Dayrell (2003), que lembra que a juventude deve ser entendida como uma condição social marcada por desigualdades, podemos dizer que a força de Alanes não é uma qualidade individualizada, mas um traço coletivo das juventudes negras e periféricas da EJA. Já Munanga (2003) nos ajuda a enxergar como esse processo é atravessado pelo racismo estrutural: a sociedade espera que jovens negros e pobres sejam “fortes” porque lhes nega as condições

básicas de existência digna. Ou seja, a resiliência expressa por Alanes não é apenas uma qualidade individual, mas um reflexo das condições precárias que marcam a identidade juvenil na EJA. Dayrell (2003) lembra que a juventude não pode ser lida como um “vir a ser” homogêneo, mas como uma condição social plural, marcada por incertezas e desigualdades. A fala de Alanes é o retrato dessa condição: um corpo jovem, negro, periférico, que aprendeu cedo a se levantar das quedas porque a sociedade não lhe dá colchões para suavizar a queda. Munanga (2003), ao criticar o mito da mestiçagem, lembra que a desigualdade racial naturaliza esse tipo de exclusão: a juventude negra aprende cedo que precisa ser “forte” para não sucumbir. O risco, porém, é que esse discurso da força esconda a violência da estrutura que a exige.

Outro aspecto revelador é a importância de espaços de reconhecimento cultural. Jonathan Cruz de Souza (17 anos, EJA Juvenil 7C) afirmou: “A melhor experiência é... as oficinas, né? Fiz jiu-jitsu” (Transcrições). Esse depoimento reforça o argumento de Munanga (1999, p. 35):

É preciso reconhecer as culturas negras não apenas como objetos folclóricos, mas como componentes vivos da identidade nacional e da formação dos sujeitos. Munanga (1999, p. 35)

As oficinas e atividades extracurriculares funcionam como territórios de afirmação identitária, onde esses jovens podem se reconhecer e ser reconhecidos. Entretanto, a dimensão racial também se manifesta em forma de exclusão. Jonathan aponta para algo fundamental: os espaços de reconhecimento e pertencimento não estão necessariamente nas aulas tradicionais, mas em atividades que valorizam corpo, cultura e identidade. Ao valorizar o jiu-jitsu, Jonathan nos mostra que a escola só faz sentido quando dialoga com linguagens que reconhecem sua realidade e suas potências. Dayrell (2003) defende que os jovens “habitam a escola com seus modos de ser, transformando-a e sendo por ela transformados”. No caso de Jonathan, sua presença reivindica que a escola reconheça a cultura corporal, a disciplina e a coletividade do esporte como parte legítima do processo educativo. Soares (2016) reforça esse ponto ao lembrar que, em Porto Seguro, a juventude popular tem poucas oportunidades de lazer e formação cultural. Quando a escola abre espaço para oficinas, ela não só retém os estudantes, mas cria laços de pertencimento que o currículo formal sozinho não consegue produzir. A fala de Jonathan Cruz de Souza (17 anos, EJA Juvenil 7C) - “A melhor experiência é... as oficinas, né? Fiz jiu-jitsu” (Transcrições) - nos leva a refletir sobre o lugar das práticas culturais e corporais na experiência escolar. O entusiasmo de Jonathan não é apenas uma preferência individual, mas um indício de que a escola se torna significativa quando reconhece linguagens que ultrapassam o conteúdo formal e valorizam dimensões da identidade juvenil. Dayrell (2007, p. 111) já apontava que:

As culturas juvenis representam formas particulares de os jovens se expressarem, de se identificarem e de se diferenciarem, como sujeitos sociais que são. Elas constituem um espaço privilegiado de socialização, no qual os jovens compartilham valores, símbolos, linguagens e práticas que dão sentido às suas experiências cotidianas. Dayrell (2007, p. 111)

O jiu-jitsu citado por Jonathan é justamente esse espaço de socialização, em que disciplina, corpo, coletividade e identidade se entrelaçam. Sua fala mostra que, para além da sala de aula e da lógica conteudista, há um desejo de pertencimento e reconhecimento que emerge quando a escola legitima atividades culturais e esportivas. Soares (2016, p. 209) reforça esse ponto ao afirmar que:

Em Porto Seguro, a juventude popular encontra poucas oportunidades de lazer e de acesso à formação cultural. As práticas culturais que emergem nos bairros populares são frequentemente criminalizadas ou invisibilizadas, enquanto os espaços de consumo cultural são voltados ao turismo e à elite local. Nesse contexto, a escola é um dos raros espaços institucionais capazes de oferecer acesso, acolhimento e reconhecimento. Soares (2016, p. 209)

Nesse cenário, a fala de Jonathan revela algo maior: sua presença na oficina de jiu-jitsu não é apenas lazer, mas um ato de afirmação identitária. É a chance de experimentar o corpo, a disciplina e a coletividade de forma positiva, em contraposição às experiências de exclusão do território. Munanga (2003, p. 44) contribui para essa leitura ao lembrar que:

A cultura negra possibilita aos negros a construção de um 'nós', de uma história e de uma identidade. Ela deve ser reconhecida como parte constitutiva da identidade nacional, e não como elemento periférico ou folclórico. Munanga (2003, p. 44)

Aplicada à fala de Jonathan, essa afirmação indica que práticas como o jiu-jitsu, a capoeira, a música ou as oficinas culturais não podem ser vistas como atividades secundárias, mas como elementos centrais do processo educativo. Elas ressignificam a escola, não apenas retendo os estudantes, mas produzindo vínculos de pertencimento que o currículo formal sozinho não consegue gerar.

Assim, a experiência narrada por Jonathan evidencia um ponto fundamental: a escola só será capaz de dialogar com as juventudes da EJA se reconhecer que a cultura corporal e comunitária faz parte do direito à educação. Negar isso é negar a condição juvenil em sua pluralidade; reconhecê-lo é abrir espaço para que a escola seja também território de vida, identidade e resistência.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira (17 anos, EJA Juvenil 6) relatou: “Me chamaram de cabelo duro, fiquei mó chateada... nunca mais saí com aquela pessoa” (Transcrições).” Essa fala exemplifica a denúncia de Munanga (2003, p. 77):

A ideologia da mestiçagem funcionou como um mecanismo de negação das identidades negras, mascarando a discriminação e reforçando desigualdades. Munanga (2003, p. 77)

O racismo vivido por Flávia não é apenas experiência individual, mas parte de um processo estrutural que atinge a juventude negra no Brasil e repercute diretamente no sentimento de pertencimento escolar. Essa fala é talvez a mais contundente, porque traz à tona o racismo cotidiano vivido por jovens negras dentro e fora da escola. Flávia denuncia, em poucas palavras, o peso simbólico da ofensa racial, que atinge a autoestima e fere o sentimento de pertencimento. O insulto que Flávia recebeu não é casual; ele é expressão da desigualdade estrutural que insiste em inferiorizar corpos negros e suas estéticas.

Dayrell (2003) lembra que a juventude é também um espaço de experimentações e de construção identitária. Para uma jovem negra, experimentar a identidade em uma sociedade racista é viver entre a busca de afirmação e a dor da exclusão. Já Soares (2016), ao analisar a juventude de Porto Seguro, denuncia a invisibilidade dessas experiências no currículo escolar, que raramente dialoga com a realidade racial dos estudantes. O silêncio da escola diante de situações como a de Flávia reforça o ciclo de exclusão simbólica: não basta não ser racista, é preciso construir práticas antirracistas no cotidiano escolar.

Assim, as vozes de Emily, Alanes, Jonathan e Flávia confirmam que o perfil demográfico e identitário da EJA é marcado pela juventude negra, periférica e trabalhadora, que resiste e cria espaços de afirmação, mas também enfrenta barreiras de racismo, sobrecarga e invisibilidade curricular. Munanga (2003, p. 37) nos lembra que:

A identidade negra não surge da tomada de consciência de uma diferença de pigmentação ou de uma diferença biológica entre populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. Ela resulta de um longo processo histórico. Munanga (2003, p. 37)

Essa afirmação nos ajuda a compreender que o pertencimento racial, tal como aparece nos relatos dos estudantes, não é espontâneo nem natural. Ele é fruto de séculos de exclusão, resistência e disputa simbólica em uma sociedade que insiste em mascarar as hierarquias raciais sob o mito da mestiçagem. Nesse sentido, o alerta de Munanga é fundamental:

Rediscutir a mestiçagem na sociedade brasileira é uma disposição que atesta competência científica e expressa responsabilidade social. (Munanga, 1999, p. 15).

Ao colocar em xeque a ideia de harmonia racial, Munanga denuncia que a mestiçagem, muitas vezes celebrada como traço identitário nacional, serviu para apagar as especificidades da negritude e para invisibilizar as desigualdades. É exatamente essa lógica que ainda se manifesta no cotidiano escolar, quando analisamos os discursos que os estudantes negros relatam em suas

histórias, toda a história aparece apenas vinculada à escravidão, e não como parte viva da cultura brasileira.

Além disso, a dimensão simbólica do racismo não pode ser ignorada. Como aponta Munanga (2005, p. 22), é preciso “fazer desaparecer as categorias mentais que o sustentam”, ou seja, desconstruir os estigmas e preconceitos que mantêm a desigualdade racial no imaginário social. Essa perspectiva dialoga diretamente com os episódios narrados pelos jovens da EJA, que relatam discriminações ligadas à cor da pele e à estética corporal, como o cabelo. Por outro lado, Munanga também nos lembra que a cultura negra tem uma potência afirmativa, ao afirmar que:

“A cultura negra possibilita aos negros a construção de um ‘nós’, de uma história e de uma identidade. [...] a identidade negra é uma construção social, histórica, cultural e plural.” (Munanga, 2003, p. 44).

Essa visão é crucial para ler o que emerge das falas dos estudantes: a busca por pertencimento e reconhecimento. Ainda que enfrentem racismo e sobrecarga social, esses jovens também se orgulham de sua força e encontram em espaços de cultura, como oficinas e práticas comunitárias, meios de afirmar sua identidade.

Assim, o perfil demográfico e identitário da EJA não é apenas um retrato de juventudes negras e periféricas que resistem. Ele é, sobretudo, um campo de disputa simbólica: entre a negação da identidade e a afirmação de um “nós” coletivo; entre a invisibilidade no currículo e a construção de práticas pedagógicas que reconheçam a pluralidade. O que Munanga nos ensina é que a escola não pode se furtar a essa disputa: ou ela permanece como reprodutora das hierarquias raciais, ou se abre à tarefa histórica de reconhecer e valorizar a identidade negra como parte constitutiva da formação cidadã.

O que se desenha a partir dos dados e das falas dos estudantes é mais do que um retrato estatístico: é a constatação de que a EJA, em Porto Seguro, é habitada por juventudes negras, periféricas e trabalhadoras que carregam consigo histórias de resistência e de exclusão. A escola, muitas vezes, insiste em olhar esses sujeitos apenas como “alunos”, desconsiderando que suas identidades são forjadas na trama de múltiplas experiências sociais. Dayrell (2007, p. 110) nos lembra que:

Ao transformar jovens em alunos, a escola termina por impor modos de ser, de sentir e de pensar que muitas vezes colidem com os modos juvenis de existir. Essa tensão entre o que se espera do aluno e o que ele vive fora da escola revela a permanência de conflitos sociais internos à instituição. (Dayrell 2007, p. 110)

É justamente essa tensão que aparece nas falas: jovens que sentem culpa por não se dedicar aos estudos porque precisam trabalhar ou cuidar da casa; outros que encontram sentido nas oficinas

e práticas culturais, onde a escola se abre para seus modos de ser; e outros ainda que enfrentam o racismo de forma dolorosa, questionando o lugar que lhes é reservado dentro da instituição. Munanga (2005, p. 18) amplia essa discussão ao afirmar que:

O racismo estrutura as relações sociais, econômicas, políticas e culturais, produzindo desigualdades objetivas e subjetivas que atravessam gerações. Ele é, ao mesmo tempo, um sistema de dominação e um mecanismo de negação de identidades. (Munanga 2005, p. 18)

Assim, quando uma estudante narra ter sido chamada de “cabelo duro”, não se trata de uma simples ofensa, mas da reprodução de um sistema que busca inferiorizar sua identidade. Nesse ponto, a EJA tem o desafio de se posicionar: ou reproduz silenciosamente a lógica do racismo estrutural, ou se assume como espaço ativo de enfrentamento. Por outro lado, Soares (2016, p. 209) lembra que:

As juventudes populares de Porto Seguro vivem em territórios marcados pela ausência de políticas públicas, pela precariedade das condições de trabalho e pela invisibilidade cultural. Nesses contextos, a escola é um dos raros espaços institucionais capazes de oferecer pertencimento e reconhecimento. (Soares 2016, p. 209)

Essa perspectiva nos permite entender a potência da escola quando reconhece as culturas juvenis como legítimas, quando abre espaço para oficinas, esportes, música e debates que dialogam com as realidades de seus estudantes. É nesse lugar que a escola se torna mais do que um repositório de conteúdo: ela se converte em território de vida.

Portanto, podemos afirmar que o perfil demográfico e identitário da EJA não é apenas um dado estatístico, mas um campo de disputa simbólica. De um lado, persistem as marcas do racismo, da precariedade e da invisibilidade. De outro, emerge a resistência juvenil, que encontra brechas para afirmar sua identidade, sua cultura e sua força. Como mostram Dayrell, Munanga e Soares, o desafio é imenso: construir uma escola que não apenas tolere esses jovens, mas que os reconheça como sujeitos plenos, capazes de transformar a si mesmos e à própria instituição.

Ferreira também denuncia os desafios na implementação da Lei 10.639/03, que desde 2003 tornou obrigatória a inclusão da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana no currículo. Passadas duas décadas, os obstáculos persistem. A autora afirma:

Apesar de mais de duas décadas de sanção da Lei 10.639/03, há uma grande necessidade de se discutir seus desdobramentos na esfera educacional. O seu processo de implementação enfrenta muita dificuldade e complexidade, evidenciados na falta de investimento e vontade política nessa empreitada que exige o contato direto dos educadores com a temática das questões étnico raciais.” (Ferreira, 2022).

Essa reflexão aponta para a distância entre a legislação e a prática cotidiana das escolas, onde a ausência de formação docente adequada, a carência de materiais e a resistência institucional se somam às dificuldades históricas da EJA. Esse silenciamento revela uma contradição: os jovens estão na escola para aprender, mas aquilo que aparece nos conteúdos não corresponde às suas experiências, costumes e realidades. Como lembra Paulo Freire (1996), “ninguém aprende de forma verdadeira quando o conhecimento não dialoga com sua experiência de vida” (p. 34). Nesse sentido, o currículo que insiste em retratar uma sociedade de consumo inacessível, sem mencionar as feiras, os mercados populares, os trabalhos informais ou as culturas locais, acaba sendo mais uma forma de exclusão simbólica.

Falar de Paulo Freire é falar de alguém que nunca deixou a gente esquecer que a escola não é neutra. Ele dizia, lá em *Pedagogia do Oprimido*, que:

A pedagogia do oprimido, que deve ser elaborada com ele e não para ele, na medida em que se faz instrumento de sua conscientização, não pode deixar de ser, por isto mesmo, uma pedagogia do homem. A pedagogia que, fazendo da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, os engaje na luta por sua libertação, não será a pedagogia dos opressores. A pedagogia dos opressores não pode ser senão a pedagogia que lhes mantenha a dominação” (Freire, 1987, p. 30).

A discussão sobre identidade, cultura e desigualdades raciais apresenta implicações diretas para compreender a experiência escolar dos jovens da EJA. As reflexões de Kabengele Munanga constituem um eixo fundamental para essa análise, especialmente quando o autor desmonta o mito da democracia racial como uma construção ideológica responsável por mascarar hierarquias sociais profundas no Brasil, Munanga demonstra que a miscigenação, amplamente celebrada como marca de harmonia, serviu historicamente a uma estratégia de dominação, produzindo a falsa impressão de igualdade enquanto reforçava padrões eurocêntricos de beleza, comportamento e conhecimento.

Munanga argumenta que a chamada democracia racial funciona como um discurso pacificador que mascara desigualdades profundas, sustentando a ideia de que a miscigenação dissolveu o preconceito quando, na verdade, apenas produziu novas formas de negação do racismo. Para o autor, a mestiçagem nunca gerou igualdade; ao contrário, consolidou uma lógica que privilegiou a branquitude e empurrou sujeitos negros para posições de subalternidade. As falas dos estudantes da EJA confirmam essa análise com contundência. Murilo, 17 anos, relata que sua rotina é “só trabalho, o dia todo”, sem tempo para sair ou descansar. Emanuel, 16 anos, descreve dias exaustivos na pintura antes de vir para a escola: “eu trabalho o dia todo; à noite, só tomo banho e venho pra escola”. Já a estudante indígena entrevistada explica que, além de estudar, cuida da casa, da filha e do esposo, e que quando tenta ter lazer “acaba dormindo” pelo cansaço. São

vozes jovens, negras, periféricas e trabalhadoras que escancaram aquilo que Munanga descreve: a desigualdade racial não desapareceu, ela se reorganizou dentro das estruturas sociais, incluindo a escola.

Esses relatos mostram que a EJA noturna é ocupada majoritariamente por jovens pretos e pobres, empurrados para jornadas exaustivas de trabalho informal durante o dia e para uma escolarização comprimida no único turno possível: a noite. Essa realidade não é fruto de escolhas individuais, mas da lógica racializada que estrutura oportunidades no Brasil. Se a escola historicamente adotou currículos eurocentrados que invisibilizam saberes negros, como afirma Munanga, os dados da pesquisa e as falas dos estudantes confirmam que essa mesma escola continua funcionando como espaço onde desigualdades se atualizam. Para esses jovens, estudar à noite não é opção pedagógica, é sobrevivência. E, ao sobreviverem, provam que Munanga tem razão: a democracia racial nunca chegou para eles; o que chegou foi a necessidade de resistir para existir.

Ainda segundo Munanga (2003), a construção de uma identidade nacional mestiça impôs ao sujeito negro o imperativo da negação de sua própria negritude, criando um cenário no qual o orgulho racial é sufocado e a autoestima fragilizada. Essa dinâmica se torna ainda mais complexa quando analisada no cotidiano escolar, especialmente na EJA, onde a maioria dos estudantes é negra ou parda e, ainda assim, raramente encontra representações positivas de si nos materiais didáticos, na estética escolar ou nas práticas pedagógicas.

A crítica de Munanga dialoga com estudos recentes sobre culturas juvenis e escolarização. Dayrell (2003) evidencia que os jovens constroem significados a partir de suas vivências culturais, e que a escola precisa reconhecer esses repertórios como legítimos. Entretanto, como indicam Rocha e Damasceno (2022), a juvenilização da EJA torna mais urgente o enfrentamento da estrutura curricular eurocentrada, que continua desconsiderando dimensões fundamentais como raça, território, trabalho e cultura popular. Para esses autores, a presença massiva de jovens trabalhadores na EJA exige a reconstrução curricular, de modo a incluir experiências e saberes que atravessam a vida desses estudantes.

A leitura de Nilma Lino Gomes amplia ainda mais essa compreensão ao afirmar que a experiência escolar da juventude negra no Brasil é resultado de um “processo histórico de desumanização e silenciamento” que atravessa tanto o currículo quanto as relações escolares (GOMES, 2017). Para a autora, a escola não é neutra: ela produz pertencimentos e não-pertencimentos, e frequentemente coloca o jovem negro na posição de quem precisa provar seu valor, sua capacidade e até sua legitimidade para ocupar aquele espaço. Essa análise encontra eco

direto nas falas dos próprios estudantes da EJA, que relatam cansaço extremo, múltiplas jornadas de trabalho e a sensação constante de não aprender o suficiente, sentimentos que não derivam de incapacidade individual, mas da forma como a instituição escolar continua organizada. Quando Emily afirma “acho que dedico muito pouco tempo aos estudos”, ela expressa exatamente o que Nilma identifica como marca do racismo estrutural na escola: a transformação da desigualdade em culpa individual e a responsabilização do estudante por condições que são produzidas socialmente. Assim, ao conectar Munanga e Nilma às vozes de jovens trabalhadores negros que ocupam as turmas noturnas da EJA, torna-se evidente que a luta desses estudantes é, ao mesmo tempo, por educação e por reconhecimento, por existir em um espaço que historicamente foi negado a sujeitos como eles.

A análise de Soares (2016) sobre Porto Seguro ajuda a compreender as condições sociais que reforçam essas desigualdades. Ao estudar o turismo predatório e seus impactos sobre a juventude local, ele mostra que a precarização do trabalho, a violência urbana e a ausência de políticas públicas estruturantes corroem direitos básicos e dificultam o acesso efetivo à educação. Essas dificuldades aparecem de maneira contundente nas trajetórias dos jovens da EJA, que convivem cotidianamente com longas jornadas de trabalho, inseguranças econômicas e violências simbólicas que incidem diretamente em sua permanência escolar.

Nesse cenário, a escola não pode se limitar a transmitir conteúdos. Deve se constituir como espaço de reconhecimento e afirmação identitária. Quando o currículo ignora questões étnico-raciais, o efeito não é apenas a ausência de determinados conteúdos, mas a ausência de sentido. Os estudantes percebem que sua história, seus territórios e suas culturas não aparecem, e isso impacta diretamente o vínculo pedagógico, como alerta Ferreira (2023) ao analisar a evasão e a desmotivação juvenil.

A EJA, historicamente constituída por sujeitos negros e periféricos, reproduz muitas vezes as mesmas lógicas da escola regular. O currículo eurocentrado, ao invisibilizar a ancestralidade africana e afro-brasileira, reforça padrões de branquitude e contribui para que a experiência escolar seja marcada por exclusões silenciosas. Munanga mostra que essa omissão curricular não é neutra; constitui uma forma de racismo institucional capaz de comprometer profundamente a formação intelectual e emocional da juventude negra.

As práticas pedagógicas precisam considerar a interseccionalidade entre raça, classe e gênero, uma vez que esses marcadores estruturam a experiência escolar e social dos estudantes da EJA. Jovens negras, por exemplo, enfrentam simultaneamente racismo e sexismo, o que amplia as

dificuldades para a continuidade dos estudos e a inserção profissional. Ignorar essas dimensões é reforçar desigualdades históricas.

É neste ponto que emerge a urgência de reconstruir o currículo da EJA sob outras bases, dialogando com a vida, com o território, com a cultura e com os saberes dos estudantes. Freire já alertava que “não há educação neutra” e que ensinar exige “pesquisar o que se vive” (FREIRE, 1996). Arroyo reforça que os jovens e adultos da EJA “carregam saberes que devem ser incorporados ao currículo” (ARROYO, 2011), porque não são estudantes atrasados, mas sujeitos de direitos. Catelli Jr. argumenta que o trabalho não é um obstáculo, mas “parte constituinte da vida dos sujeitos da EJA e deve entrar no currículo como saber e como linguagem” (CATELLI JR., 2015). Já Jane Paiva (2009) afirma que a EJA precisa de práticas que valorizem “a experiência, o diálogo, o território e a produção coletiva do conhecimento”. Di Pierro (2010) completa: o maior desafio da EJA é “superar a improvisação curricular e construir uma pedagogia própria da modalidade”.

Esses autores não apontam apenas críticas, mas caminhos concretos, caminhos que encontram respaldo em experiências reais no Brasil que integraram cultura, território e vida cotidiana ao currículo da EJA com resultados positivos. Em Pernambuco, a experiência "EJA Integrada à Educação Profissional", desenvolvida pela Secretaria de Educação de Pernambuco, articulou oficinas de gastronomia regional, permacultura, costura e tecnologias sociais, compondo o currículo a partir dos saberes do território e do trabalho. Avaliações da própria Secretaria (PERNAMBUCO, 2014; PERNAMBUCO, 2017) mostram que o programa ampliou a permanência dos estudantes e fortaleceu o engajamento com a escola.

No Ceará, o projeto "EJA nas Comunidades", desenvolvido pela Secretaria da Educação do Ceará (SEDUC-CE) e documentado no caderno "EJA nas Comunidades: educação e território" (CEARÁ, 2013), levou práticas educativas para territórios periféricos, quilombolas e pesqueiros, incorporando ao currículo expressões culturais como capoeira, grafite, dança, poesia, histórias de vida e memória local. Relatórios internos da SEDUC demonstram que a inserção das linguagens culturais elevou o índice de participação e de permanência dos jovens, fortalecendo o sentimento de pertencimento e identidade.

Em Minas Gerais, o programa "EJA Integrada ao Território", vinculado à Secretaria de Educação de Minas Gerais, foi documentado na publicação "*Currículo Integrado da Educação de Jovens e Adultos de Minas Gerais*" (MINAS GERAIS, 2015). Nele, o currículo incorporou saberes quilombolas, agricultura familiar, religiosidades afro-brasileiras, festas populares e histórias locais como componentes estruturantes do processo educativo. A experiência mostrou que reconhecer o

território como fonte de conhecimento aumentou a participação dos estudantes, produziu vínculos afetivos com a escola e reforçou a valorização das identidades negras e populares.

Essas experiências demonstram que quando o currículo reconhece a cultura, a identidade e o território dos estudantes, a aprendizagem se torna possível, viva e significativa. São provas concretas de que a EJA não precisa, nem deve, replicar o modelo eurocentrado, disciplinarizado e descontextualizado do ensino regular; ela pode ser escola de identidade, de memória, de pertencimento, de comunidade.

Assim, o que inquieta não é a constatação de que o currículo da EJA não considera a realidade dos estudantes, mas a percepção de que já existem caminhos para transformá-lo. Caminhos que passam por práticas culturais, por reconhecimento racial, por valorização das trajetórias juvenis e por uma pedagogia que escuta, realmente escuta, quem chega à escola carregando trabalho, cansaço, racismo e sonhos adiados. A EJA pode (e deve) ser o espaço em que esses sonhos encontram lugar para germinar.

A escolarização na EJA deve, portanto, assumir o compromisso de enfrentar o racismo estrutural e promover práticas antirracistas que valorizem a pluralidade cultural dos estudantes. Incorporar a história e a cultura afro-brasileira ao currículo, conforme prevê a Lei 10.639/2003, não é apenas uma demanda legal, mas uma necessidade ética e pedagógica para garantir reconhecimento, autoestima e pertencimento. Como mostra Munanga (2003), somente quando a escola acolhe e valoriza as identidades negras é possível construir trajetórias educacionais significativas e emancipadoras.

A obra de Munanga se articula ainda com o diagnóstico sociológico de Soares (2016) sobre Porto Seguro. O autor demonstra que juventudes negras e periféricas convivem com vulnerabilidades produzidas pela lógica econômica do turismo e pela negligência das políticas públicas. Isso significa que a escola noturna é, ao mesmo tempo, espaço de proteção e possibilidade de reinvenção, mas também palco das tensões geradas pela desigualdade social e racial. A EJA, nesse contexto, se torna um campo de disputa simbólica em que os sujeitos lutam por reconhecimento, dignidade e acesso a direitos.

Assim, refletir sobre relações étnico-raciais na EJA é refletir sobre desigualdade estrutural, currículo, identidade e resistência. A leitura de Munanga, articulada a autores como Dayrell, Soares e aos estudos contemporâneos sobre juvenilização, permite compreender que a construção de uma educação antirracista não é tarefa complementar, mas fundamento indispensável para que a EJA cumpra seu papel social. Trata-se de reconhecer os estudantes como sujeitos históricos e culturais e de construir um espaço pedagógico capaz de promover autoestima, pertencimento e

emancipação. Sem esse movimento, a modalidade continuará distante da realidade juvenil e permanecerá reproduzindo desigualdades que há séculos marcam a vida da população negra no Brasil.

O processo de juvenilização, como explica Dayrell (2003, p. 36), deve ser compreendido como resultado de “um conjunto de transformações sociais e culturais que redefinem as formas de ser jovem no mundo contemporâneo”. A juventude contemporânea é plural e heterogênea, marcada por desigualdades econômicas, raciais e de gênero, mas também por novos modos de sociabilidade, trabalho e produção cultural. Entretanto, a escola brasileira continua a operar segundo um modelo idealizado de aluno disciplinado, homogêneo e descontextualizado de sua realidade social. Como resultado, muitos jovens se sentem deslocados, desmotivados e acabam interrompendo suas trajetórias escolares, sendo posteriormente reincorporados à EJA como medida corretiva. Juarez Dayrell ainda traz que

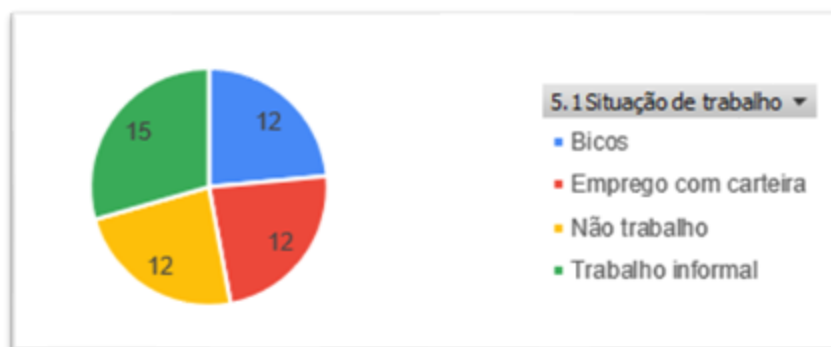
Os jovens das camadas populares constroem determinados modos de ser jovem no mundo contemporâneo, a partir das transformações sociais e culturais que redefinem o tempo e o espaço da juventude.” (DAYRELL, 2003, p. 43)

Nesse trecho, ele propõe uma leitura sociocultural da juventude, rompendo com visões tradicionais que tratam o ser jovem como uma fase biológica ou homogênea da vida. Para ele, a juventude é uma condição social e histórica, construída nas relações entre o indivíduo e o contexto social. Assim, os jovens não são apenas influenciados pelas transformações sociais e culturais, mas participam ativamente delas, criando modos próprios de ser, de viver e de se relacionar com o mundo. Quando Dayrell afirma que “as transformações sociais e culturais redefinem o tempo e o espaço da juventude”, ele está se referindo às mudanças estruturais do mundo contemporâneo, globalização, avanços tecnológicos, novas formas de trabalho, precarização, consumo e diversificação das identidades culturais, que alteram profundamente a experiência juvenil. A juventude deixa de ser um momento linear entre infância e vida adulta e passa a ser um campo de experiências plurais e desiguais, fortemente marcadas pela classe social, pela cor da pele, pelo gênero e pelo território.

No caso dos jovens das camadas populares, essa construção da juventude é permeada por contradições: eles vivem simultaneamente a busca por reconhecimento e autonomia e a necessidade de contribuir para a sobrevivência familiar. São jovens que trabalham cedo, convivem com a violência urbana, experimentam a exclusão e, ao mesmo tempo, produzem cultura, arte e modos próprios de existência.

Os dados apresentados anteriormente, especialmente o gráfico que evidencia a predominância de estudantes que trabalham em trabalhos informais integral e bicos, reforçam esse cenário, mostrando que a maior parte dos jovens da EJA ocupa funções informais e precárias, sem garantia de direitos trabalhistas.

Figura 15 - Contagem: Situação de trabalho



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Como afirma Soares (2016, p. 87):

A exploração da mão de obra juvenil em Porto Seguro está ligada à lógica do turismo predatório, que absorve jovens em funções precarizadas, negando-lhes acesso a condições dignas de estudo e trabalho. Soares (2016, p. 87)

A análise dos questionários revelou que a maioria dos estudantes da EJA Juvenil em Porto Seguro está na faixa de 15 a 24 anos e trabalha durante o dia em funções informais ou em ocupações precarizadas, como ajudantes de pedreiro, garçons em barracas de praia, atendentes em restaurantes e serviços domésticos. Essa realidade impacta diretamente sua permanência e desempenho escolar, visto que chegam às aulas noturnas exaustos, com pouco tempo para descanso, alimentação e lazer.

A fala de Matheus Nepomuceno dos Santos (EJA) traduz esse cotidiano de forma quase mecânica:

Depois que eu saio da escola, chego em casa, tomo banho, durmo, acordo no outro dia 7h40, vou para o trabalho 8h30. Do trabalho, saio meio-dia, volto 13h30 e saio 17h. É a mesma rotina. Venho para a escola e se repete diariamente. (Transcrições)

Esse depoimento deixa evidente como o tempo da juventude é capturado por uma lógica de repetição, em que sobra pouco espaço para viver o que Dayrell chama de tempo juvenil, marcado por experimentações, afetos e aprendizagens significativas. Outro estudante reforça a mesma rotina de sobrecarga:

Acordo sete horas. À tarde no trabalho. À noite, chego do trabalho, tomo banho e vou pra escola. (Transcrições)

O que aparece nessas falas não é apenas cansaço físico, mas o roubo do tempo de ser jovem. A lógica capitalista que empurra adolescentes e jovens para o trabalho precoce e mal remunerado retira-lhes a possibilidade de viver plenamente a escola. Nesse sentido, Christian Laval (2004, p. 15) alerta:

O modelo neoliberal transformou a escola em uma empresa, em que a lógica da eficácia, da produtividade e da aceleração substitui a lógica da formação integral. Nesse processo, o estudante deixa de ser sujeito de direitos para se tornar cliente de um sistema de resultados rápidos. Christian Laval (2004, p. 15)

Essa crítica ecoa com a realidade da EJA Juvenil, que adota um currículo acelerado. Na prática, essa aceleração não respeita os tempos da vida juvenil: conteúdos são comprimidos, e a formação se torna um rito apressado que não dialoga com a condição concreta dos estudantes. O resultado é que, em vez de promover inclusão, a política termina por reforçar exclusões históricas. Um terceiro depoimento mostra como o trabalho e as condições estruturais empurram os jovens para a EJA, não como escolha, mas como imposição:

Quando eu achei que eu tinha reprovado, e aí eu tava no segundo ano do ensino médio. Só que aí não tinha mais segundo ano à noite. Só tinha durante o dia todo. Aí como eu precisava trabalhar durante o dia, eu aceitei entrar na EJA. (Transcrições)

Aqui, a decisão pelo ingresso na EJA não foi movida por desejo pedagógico, mas pela impossibilidade de conciliar trabalho e escolarização regular.

A Portaria nº 190/2024, que institui o Tempo Juvenil na Bahia, reforça esse quadro. Ao reduzir o turno noturno, a portaria inviabiliza as 5 aulas de 40 minutos e cria um contexto de permanente tensão: o transporte escolar chega mais cedo, obrigando estudantes a interromper as aulas sob pena de serem deixados para trás; muitos jovens entram na escola às 18h40, justamente no primeiro horário, famintos e ainda sem tempo de se alimentar, o que gera uma perda recorrente desse espaço formativo. Em vez de ampliar o direito, a portaria comprime o tempo e fragiliza ainda mais as condições de aprendizagem. Soares (2016, p. 210) alerta que:

As trajetórias juvenis são moldadas pela lógica do mercado, que captura a mão de obra jovem em funções temporárias e precárias, enquanto a escola, ao não reconhecer esse contexto, tende a culpabilizar o estudante por sua baixa permanência e rendimento. (Soares, 2016, p. 210)

Colocando em diálogo essas falas e análises, vemos que a juventude do CIEB de Porto Seguro resiste ao se manter na escola, mesmo com jornadas exaustivas. Contudo, o peso do

trabalho, a precariedade das políticas de transporte e alimentação, e a lógica de aceleração curricular acabam minando a permanência.

Assim, o desafio não é apenas acelerar a formação, mas reconhecer a juventude trabalhadora como sujeito pleno de direitos. A EJA não pode ser tratada como empresa que entrega diplomas rápidos, mas como espaço de formação integral, que respeite o tempo juvenil em sua complexidade: tempo de estudar, trabalhar, conviver, descansar e sonhar.

Dayrell (2007) denomina isso de “juventudes plurais”, ressaltando que não existe uma única forma de ser jovem, mas várias juventudes, determinadas pelas condições concretas de vida e pela forma como cada grupo se insere na sociedade. Na escola, essas transformações impactam profundamente as relações de ensino e aprendizagem. O jovem que chega à sala de aula hoje é um sujeito conectado a novas linguagens, práticas culturais e formas de interação que a escola tradicional, muitas vezes, não reconhece.

O resultado é um desencontro entre o “tempo escolar”, rígido, linear, disciplinar, e o “tempo da juventude”, fragmentado, múltiplo e marcado pela urgência da vida cotidiana. Assim, a análise de Dayrell ajuda a compreender o fenômeno da juvenilização da EJA: quando o sistema escolar não reconhece as novas formas de ser jovem, ele exclui aqueles que não se encaixam no modelo tradicional. Esses jovens acabam encontrando na EJA o único espaço possível de retorno à escola, ainda que essa não tenha sido pensada originalmente para eles. A EJA, portanto, torna-se o retrato concreto das “formas de ser jovem nas camadas populares” que Dayrell descreve, jovens que resistem, recriam e redefinem seus caminhos diante de um sistema educacional excludente.

Muitos estudantes relataram trajetórias marcadas por reprovações e evasão. Apesar disso, expressaram o desejo de concluir os estudos. Contudo, o currículo da EJA foi frequentemente descrito como distante de suas realidades. Essa desconexão gera frustração e alimenta o estigma de que são 'alunos-problema'. Ferreira (2023, p. 95) reforça que:

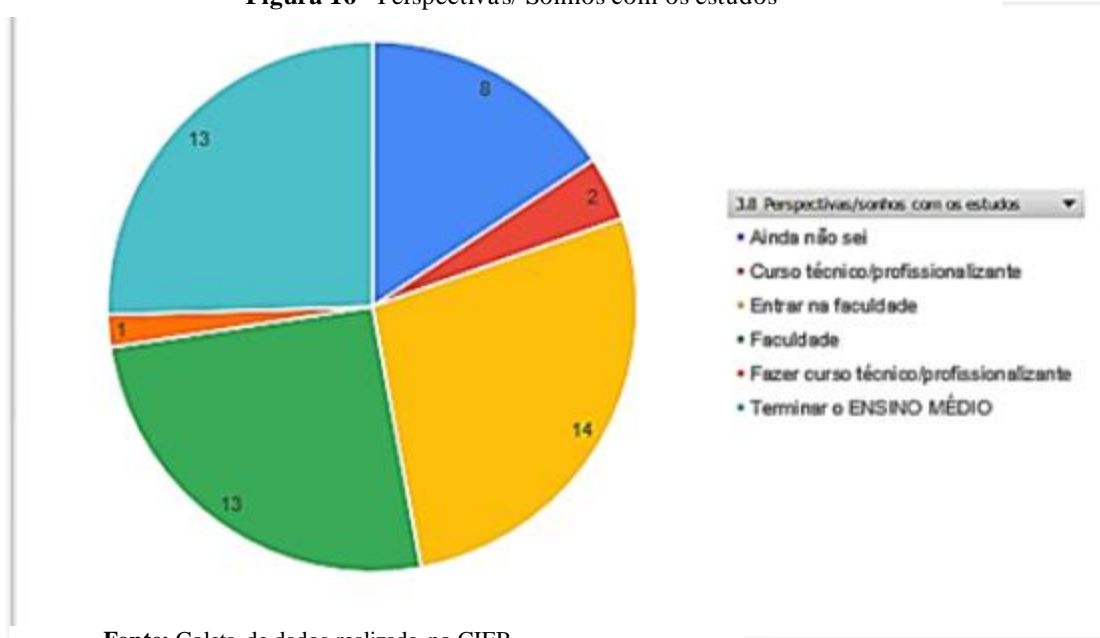
A inserção da questão étnico-racial na EJA representa um compromisso para uma educação democrática e de qualidade. Ela oportuniza a negros e não negros a desconstrução histórica acerca da ancestralidade negra, contribuindo para o respeito, valorização, sensação de pertencimento e reconstrução da identidade desses alunos e alunas. (Ferreira, 2023, p. 95)

As trajetórias escolares dos estudantes da EJA evidenciam percursos marcados por interrupções, mudanças de turno, reprovações sucessivas e retornos tardios à escola. Tais movimentos não podem ser compreendidos como questões individuais ou como falta de empenho, mas como expressões das desigualdades estruturais que atravessam a vida juvenil no Brasil. As

condições de trabalho precário, a maternidade e paternidade precoce, a violência urbana, a necessidade de contribuir com a renda familiar e a ausência de políticas educacionais capazes de garantir permanência constituem fatores que tensionam o vínculo desses jovens com a escolarização.

No entanto, mesmo diante dessas barreiras, os dados revelam que a permanência na EJA é sustentada por expectativas de futuro, desejo de mobilidade social e construção de novos sentidos para a escolarização. O retorno à escola, muitas vezes após anos de afastamento, demonstra que a EJA continua sendo um espaço de reafirmação de direitos, reconstrução de trajetórias e resistência cotidiana. À luz desse cenário, torna-se fundamental compreender não apenas as condições materiais desses jovens, mas também os sonhos que os movem.

Figura 16 - Perspectivas/ Sonhos com os estudos



A análise das perspectivas e sonhos dos estudantes, representada na Figura XX, revela que, apesar das dificuldades impostas pela vida adulta, pela precarização do trabalho e pelos sucessivos processos de exclusão escolar, os jovens da EJA continuam orientados por projetos de futuro. A maior parte manifesta o desejo de realizar um curso técnico ou profissionalizante, ingressar na faculdade ou concluir o Ensino Médio como etapa fundamental para novas oportunidades. Esse movimento demonstra que, mesmo inseridos em um contexto de desigualdades estruturais, marcadas pela pobreza, pela racialização da juventude e pela sobrecarga do trabalho, esses sujeitos não abandonam a potência de imaginar outros caminhos.

Como afirma Dayrell (2003), a juventude popular constrói seus projetos “em meio a limites, tensões e resistências”, e é justamente nesses interstícios que a escola pode assumir papel crucial. Ao revelar expectativas ligadas à profissionalização e ao ensino superior, os estudantes reafirmam que o retorno à EJA não é apenas reparação de uma escolarização interrompida, mas uma estratégia ativa de mobilidade social e de reconstrução identitária. Para muitos deles, sonhar com um curso técnico, com a faculdade ou simplesmente com a conclusão do Ensino Médio não é um gesto ingênuo, mas um ato político: afirmar-se como alguém que ainda pode desejar, planejar e projetar o próprio futuro.

Esses dados reforçam que a EJA deve ser compreendida não como um lugar de “recuperação” ou de “compensação”, mas como espaço de potência, de reinvenção e de abertura de possibilidades para juventudes historicamente negadas pelo sistema educacional.

Apesar das dificuldades, a maioria manifesta o desejo de concluir os estudos, mostrando que a escola continua a ser um espaço de esperança e resistência. Um relato mostra como a experiência escolar foi marcada pela percepção de desigualdade em relação aos colegas:

Porque quando eu era pequena que eu via todos os meus colegas, e parecia que tinha condições melhores que eu, sempre podia fazer alguma coisa a mais na escola e eu não.
(Transcrições)

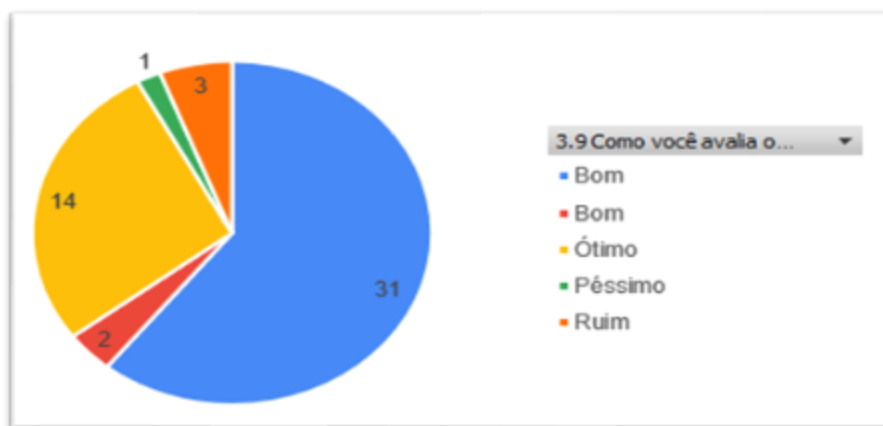
Esse depoimento traduz o sentimento de exclusão vivenciado desde cedo, quando a diferença de condições materiais impacta diretamente a relação com a escola. O que poderia ser um espaço de equidade se transforma em mais um marcador de desigualdades sociais. Outro estudante, ao narrar sua chegada na EJA, evidencia a pressão familiar e a percepção de que essa modalidade exige maturidade precoce:

Eu estudei, entrei aqui através do meu pai. Ele falou que eu tinha que ter maturidade, né? Para poder estudar à noite, para poder trabalhar o dia todo. É por isso que eu vim e entrei para a EJA. (Transcrições)

Essas falas ilustram o que Carrano (2013) chama de juvenilização da EJA: adolescentes e jovens, que deveriam estar no ensino regular, são deslocados para a EJA como solução improvisada para os limites da escola tradicional. Essa prática, como lembram Souza e Oliveira (2022), contribui para taxas de evasão que chegam a ultrapassar 60% em algumas regiões da Bahia.

O gráfico apresenta como os estudantes da EJA avaliam o que aprendem na escola, revelando percepções importantes sobre a qualidade das experiências educativas. A maior parte dos respondentes considera que sua aprendizagem é “boa” ou “ótima”, indicando que a escola

Figura 17 - Como você avalia o que aprende na escola?



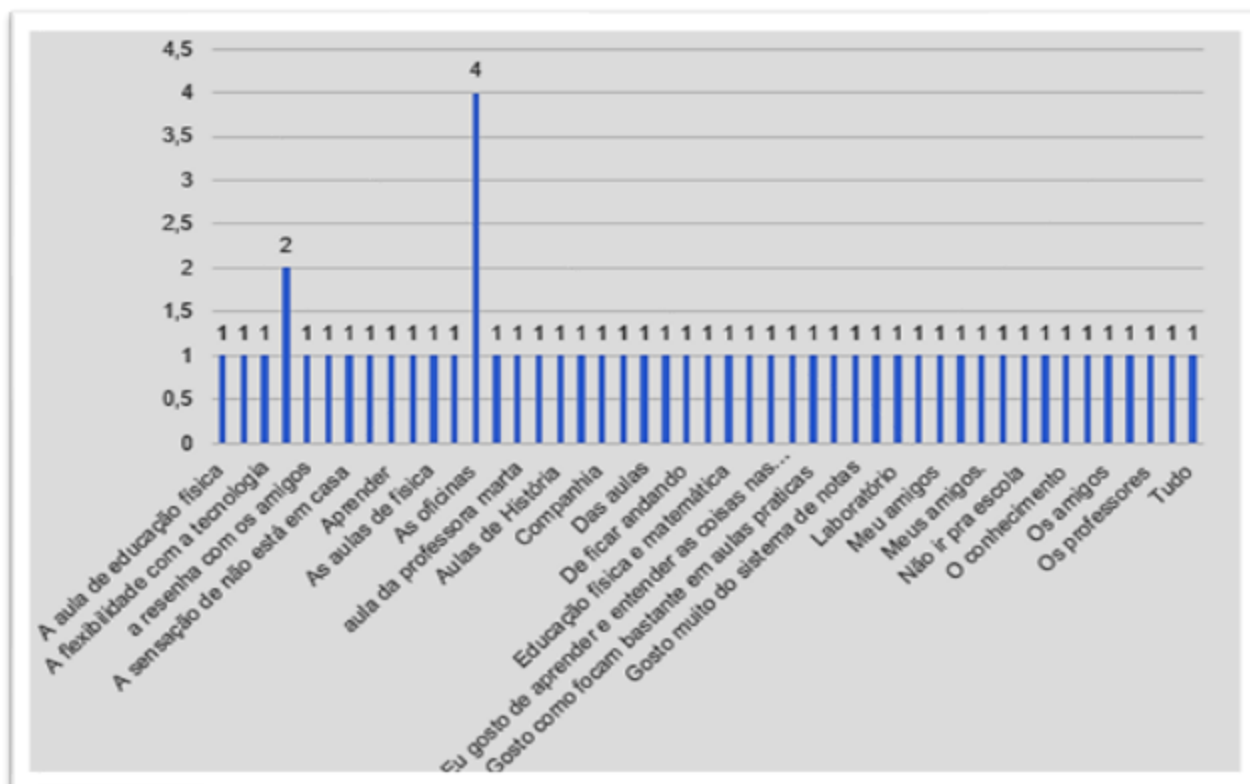
Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

tem conseguido promover práticas que fazem sentido e geram reconhecimento positivo. Ainda assim, surgem respostas que apontam insatisfação, mostrando que há estudantes que não se sentem plenamente contemplados pelos processos pedagógicos. Uma estudante reconhece: “Eu achava bom, mas eu achava que não aprendia muito”. (Transcrições)

Essas informações permitem identificar avanços, escutar as vozes que expressam dificuldades e orientar ações que fortaleçam a aprendizagem de todos. Esse depoimento é revelador: a escola é percebida como espaço insuficiente de aprendizagem, reforçando o estigma de que a EJA é “educação de segunda classe”. Contudo, as falas também carregam esperança e pertencimento. Um jovem destaca a EJA como espaço de sociabilidade e distração frente à solidão do cotidiano:

Muito feliz. Que quando eu saio do trabalho, chego em casa, não tenho nada para fazer. Fico no quarto, parede, mexendo no celular a noite toda. Pelo menos na escola, à noite, dá para distrair um pouco a mente.” (Transcrições)

Figura 18 - o que você mais gosta na escola?



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Esses depoimentos que estão no gráfico, colocam em evidência o que Dayrell (2007) afirma: a escola não é apenas espaço de transmissão de conteúdos, mas de sociabilidade e construção de identidades. Negar esse papel é reduzir a experiência escolar a um treino estéril, distante das culturas juvenis.

Nesse sentido, Munanga (2003) nos lembra que a reconstrução da identidade negra passa pela escola, e que negar esse espaço simbólico é aprofundar a exclusão. Ferreira (2023) reforça que a inclusão da temática étnico-racial é um compromisso com a democracia educacional. Já Soares (2016) evidencia como, em Porto Seguro, o currículo tradicional, ao não dialogar com os tempos e condições dos jovens trabalhadores, empurra-os para a evasão e os marca como “alunos-problema”.

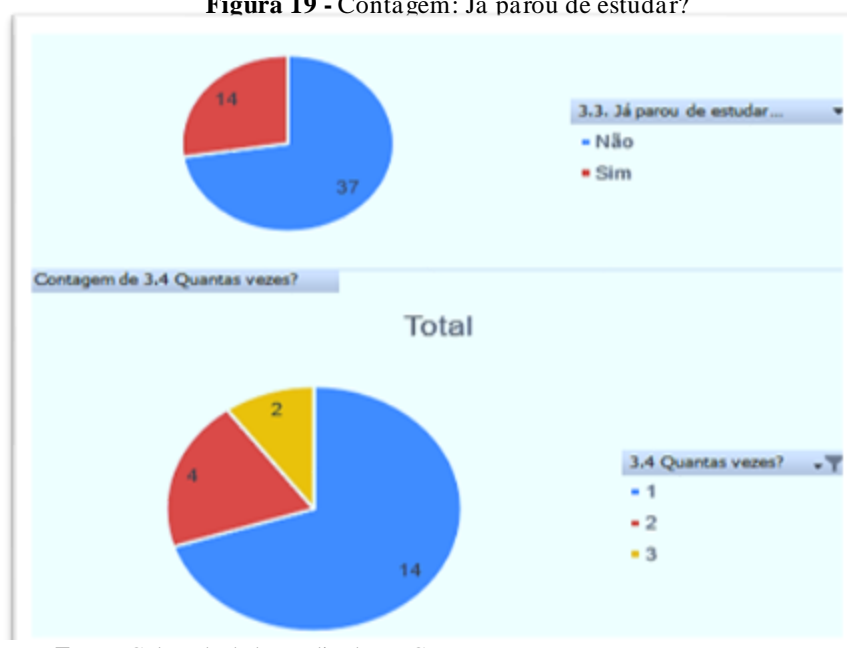
O cruzamento dessas vozes e autores revela que as trajetórias escolares da EJA são, ao mesmo tempo, marcadas por rupturas e resistências. A escola precisa deixar de ser espaço que apenas “acolhe os fracassados do ensino regular” e passar a se constituir como território de emancipação, pertencimento e reconhecimento.

Para Frigotto (2010, p. 89), a crise da escola regular é expressão da “crise estrutural de uma sociedade que naturaliza a desigualdade e transforma o direito à educação em privilégio seletivo”. A presença juvenil na EJA, portanto, não é fruto do acaso, mas de um processo histórico de precarização das condições de vida e de trabalho das camadas populares. A evasão escolar entre os jovens está diretamente ligada à pobreza, à falta de políticas de permanência e à ausência de currículos que dialoguem com suas realidades e linguagens. Para reforçar, Frigotto ainda explica que

A educação da classe trabalhadora no Brasil está marcada pela tensão entre a formação humana e a lógica da produtividade, e numa sociedade onde a desigualdade social é estrutural, o direito à educação se transforma em privilégio seletivo.” (FRIGOTTO, 2010, p. 89)

Esse pensamento denuncia o modo como a escola, em vez de promover a emancipação, acaba servindo como instrumento de reprodução das hierarquias sociais. A promessa de democratização da educação é, portanto, atravessada por contradições profundas: embora a escolarização seja formalmente universal, sua efetivação concreta permanece restrita por mecanismos seletivos, simbólicos e materiais que privilegiam as elites e marginalizam as classes populares. Ao afirmar que a educação se converte em privilégio, Frigotto questiona a retórica da igualdade de oportunidades, revelando que a escola brasileira continua organizada segundo os interesses da ordem capitalista. A ênfase na produtividade e na adequação ao mercado de trabalho substitui a formação crítica e humanizadora por uma pedagogia de adaptação. A Figura 19 apresenta o número de vezes em que os estudantes interromperam sua trajetória escolar.

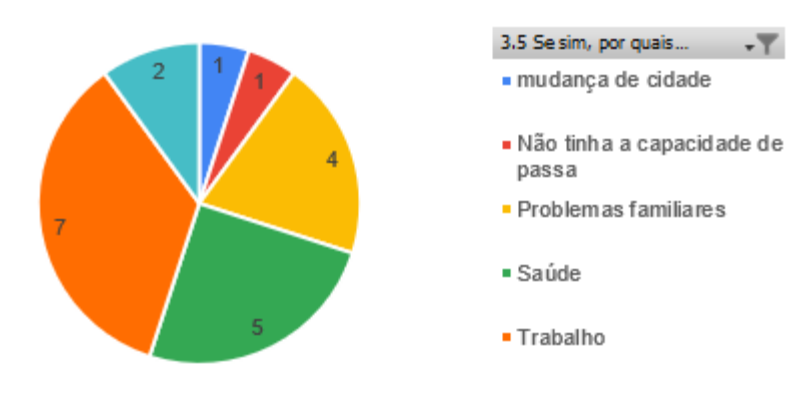
Figura 19 - Contagem: Já parou de estudar?



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

A Figura 20 apresenta os principais motivos que levaram estudantes da EJA a interromper os estudos em algum momento da vida escolar. As respostas revelam um conjunto de fatores diretamente relacionados às condições materiais de existência dos sujeitos, como demandas de

Figura 20 - Contagem: Por qual motivo parou de estudar?



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

trabalho, responsabilidades familiares, deslocamentos forçados e situações de saúde. Esses elementos evidenciam que a evasão não decorre de escolhas individuais, mas de vulnerabilidades sociais que afetam de forma profunda a permanência e a continuidade escolar. O processo educativo é reduzido à preparação para o trabalho, ignorando as dimensões culturais, éticas e políticas da formação humana. Dessa forma, o sistema educacional mantém a desigualdade sob a aparência de meritocracia, responsabilizando os indivíduos por fracassos que, na realidade, são produzidos por um modelo social excludente. O gráfico acima reforça essa análise ao revelar que o motivo mais recorrente de interrupção escolar está relacionado ao trabalho, o que demonstra o conflito permanente entre sobrevivência e escolarização. Os itens referentes a problemas familiares e questões de saúde mostram como a vida concreta e as fragilidades sociais impactam diretamente a permanência dos estudantes. A presença da mudança de cidade evidencia a instabilidade territorial que afeta muitos jovens e adultos. A categoria que indica falta de capacidade para passar revela ainda como diversos estudantes internalizam a lógica meritocrática, culpabilizando-se por desigualdades que são produzidas estruturalmente.

Desse modo, o processo educativo é reduzido a uma preparação funcional para o trabalho, deixando de lado dimensões culturais, políticas e éticas da formação humana. A desigualdade permanece encoberta por um discurso que atribui ao indivíduo a responsabilidade pelo insucesso, quando, na verdade, ela é produzida e reproduzida por um modelo social excludente que não assegura o direito pleno à educação.

A crítica de Frigotto é central para compreender o fenômeno da juvenilização da EJA, pois ilumina as raízes estruturais que empurram milhões de jovens para fora da escola regular. Quando o autor afirma que vivemos em uma sociedade que “naturaliza a desigualdade”, ele denuncia o caráter sistêmico da exclusão escolar: trata-se de uma exclusão planejada, legitimada e incorporada às políticas públicas. A EJA, ao acolher jovens pobres, negros e trabalhadores, evidencia a contradição entre o discurso de universalização do ensino e a realidade concreta de exclusão. A modalidade se torna, assim, o espaço em que o direito à educação é exercido de forma tardia, fragmentada e compensatória. Para Frigotto, enfrentar essa crise exige romper com a subordinação da escola às exigências do capital e resgatar a função social emancipadora da educação. Isso implica conceber a formação humana não como meio para o trabalho, mas como fim em si mesma, um processo que vise à autonomia, à consciência crítica e à transformação social. A educação deve deixar de ser um mecanismo de adaptação para se tornar uma prática de libertação. Somente a partir dessa perspectiva é possível compreender que a crise da escola regular e a expansão da EJA não são fenômenos isolados, mas expressões de um mesmo projeto de sociedade que transforma o direito em privilégio e o conhecimento em mercadoria.

Silva, Reis e Freitas (2021, p. 196) reforçam que “a EJA, concebida originalmente para adultos, vem recebendo um número crescente de jovens, revelando o fracasso da escola regular em assegurar uma trajetória contínua e bem-sucedida”. A afirmação sintetiza o paradoxo da política educacional brasileira: enquanto o discurso oficial fala em democratização, a prática concreta revela um processo de exclusão reconfigurado. A juvenilização, nesse sentido, é um termômetro da desigualdade educacional. Reforçando essa ideia de fracasso, esses autores ainda tratam que

Na denominação Educação de Adolescentes e Adultos está explicitado o grande número de sujeitos jovens totalmente analfabetos ou funcionalmente analfabetos, categoria produzida pela própria escola em sucessivos processos de ida e volta desses sujeitos aos/dos espaços escolares.” (SILVA; REIS; FREITAS, 2021, p. 195).

Neste trecho, Silva, Reis e Freitas (2021) fazem uma crítica contundente à forma como o sistema educacional brasileiro tem produzido, ao longo das décadas, o fenômeno da juvenilização da EJA. Ao observar que a modalidade originalmente destinada a adultos passou a incluir um número crescente de sujeitos jovens, os autores evidenciam que esse movimento não representa um avanço no acesso à educação, mas sim uma expressão do fracasso da escola regular em garantir o direito à aprendizagem e à permanência dos estudantes em idade escolar. Quando afirmam que

esses jovens são “categoria produzida pela própria escola”, os autores deslocam o foco da responsabilidade individual, isto é, a ideia de que o aluno abandonou ou fracassou por falta de interesse, para o âmbito institucional e estrutural. Ou seja, não são os jovens que “fracassam”, mas a escola que fracassa em acolher, ensinar e reconhecer suas realidades. Essa crítica desvela o caráter excludente e seletivo da educação básica brasileira, que reproduz desigualdades de classe, raça e território.

O uso da expressão “analfabetos funcionais produzidos pela própria escola” é extremamente potente do ponto de vista político e pedagógico, pois mostra que a exclusão escolar não é um fenômeno externo ao sistema, mas resultado do próprio modo de funcionamento da escola. A repetência, a evasão e o desinteresse são efeitos de um modelo pedagógico que desconsidera as experiências de vida e as condições concretas de existência das classes populares. Assim, a EJA aparece como um “espaço de reentrada” desses jovens, um lugar onde retornam em busca de uma segunda oportunidade, mas que, paradoxalmente, confirma a incapacidade estrutural da escola regular de garantir trajetórias educativas bem-sucedidas. Esse movimento cíclico de entrada e saída, a que os autores se referem como “ida e volta desses sujeitos aos espaços escolares”, revela o caráter fragmentado e precário da escolarização das camadas populares. Muitos jovens transitam entre o ensino regular e a EJA, sem conseguir consolidar uma trajetória contínua, o que reforça o sentimento de exclusão e de pertencimento parcial à escola. Essa dinâmica é, ao mesmo tempo, produto e denúncia das desigualdades sociais e raciais que estruturam o sistema educacional.

No contexto da juvenilização, o que deveria ser uma modalidade voltada à educação de adultos trabalhadores transforma-se em um refúgio para jovens expulsos do ensino regular. Esse fenômeno, longe de indicar ampliação de acesso, evidencia a crise de sentido da escola e a ausência de políticas de permanência que assegurem aos adolescentes o direito de estudar em condições adequadas. Assim, a EJA passa a cumprir uma função reparadora, mas também compensatória, na tentativa de remediar uma exclusão que ela mesma não criou, mas que é continuamente produzida pelo sistema educacional excludente.

Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1975) já haviam apontado que a escola funciona como uma instância de reprodução das desigualdades sociais, disfarçada sob o manto da meritocracia. Eles apontam que

Ao fazer com que as hierarquias sociais e a reprodução dessas hierarquias pareçam fundadas sobre as hierarquias de dons, méritos ou talentos, estabelecidas e legitimadas por suas sanções, o sistema escolar cumpre uma função de legitimação indispensável à perpetuação da ordem social. Dessa

forma, converte as hierarquias sociais em hierarquias escolares, mascarando as desigualdades sob a aparência de mérito individual.(BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25, tradução nossa)

Neste trecho, Bourdieu e Passeron explicam que a escola exerce uma função ideológica fundamental nas sociedades capitalistas: ela reproduz as desigualdades sociais sob a aparência de neutralidade e justiça. O discurso meritocrático, que diz premiar apenas o esforço e o talento, serve para ocultar os privilégios de origem social. Assim, os que já possuem capital cultural, linguístico e simbólico (oriundos das classes médias e altas) têm mais chances de sucesso escolar, enquanto os jovens das classes populares são responsabilizados pelo próprio fracasso. No contexto brasileiro, esse mecanismo é potencializado pela desigualdade racial. A EJA, enquanto espaço de “segunda chance”, passa a concentrar majoritariamente jovens negros e pardos, trabalhadores precoces e moradores de bairros populares, o que evidencia a racialização da exclusão escolar.

Como observa Munanga (2003, p. 47), “a mestiçagem, longe de significar igualdade, serviu historicamente como instrumento de dominação e apagamento da identidade negra”. Na escola, esse processo se manifesta pela ausência de referências positivas, pela desvalorização das culturas afro-brasileiras e pela imposição de um padrão eurocêntrico de saber. Ele trata de forma bastante significativa quando traz que

A mestiçagem, longe de significar igualdade ou harmonia entre os grupos, serviu historicamente como instrumento de dominação simbólica, apagando identidades, negando antagonismos estruturais e reforçando a hierarquia racial sob o mito da democracia racial. Enquanto a escola continuar a reproduzir apenas as referências culturais da branquitude e da Europa, continuará a ser um espaço de exclusão simbólica para crianças e jovens negros.”
(MUNANGA, 1999, p. 112)

A reflexão de Kabengele Munanga sobre a mestiçagem é uma das mais importantes contribuições para a compreensão das relações raciais e da reprodução das desigualdades no Brasil. Para ele, o mito da democracia racial, amplamente difundido no imaginário nacional, construiu a ideia de que a miscigenação teria eliminado as fronteiras raciais e promovido uma convivência harmoniosa entre brancos, negros e indígenas. No entanto, essa narrativa serve, na prática, para encobrir as hierarquias raciais, naturalizar o privilégio branco e impedir que o racismo seja reconhecido como estrutura de poder. A mestiçagem, segundo ele, não significou integração igualitária, mas assimilação forçada e apagamento das identidades negras e indígenas. Ao transpor essa crítica para o campo educacional, Munanga evidencia que a escola é uma das principais

instituições reprodutoras desse mito. O currículo eurocêntrico, a ausência de referências afro-brasileiras e africanas, e a falta de representatividade nos materiais didáticos constroem um espaço simbólico em que o sujeito negro é silenciado e invisibilizado. Assim, a escola reforça a exclusão não apenas social, mas também identitária e cultural. Mesmo quando o racismo explícito é combatido, o racismo estrutural persiste nas formas sutis de seleção e reconhecimento do saber: o que é considerado conhecimento legítimo continua sendo aquele de origem europeia e branca.

A advertência de Munanga de que “a escola continuará a ser um espaço de exclusão simbólica” enquanto não romper com essa lógica é um chamado à transformação epistemológica da educação. Não basta incluir alunos negros nas salas de aula, é necessário incluir também suas histórias, memórias, saberes e modos de estar no mundo. Essa perspectiva se articula diretamente com as críticas de Paulo Freire (1987) e bell hooks (2017), que também defendem uma pedagogia libertadora e antirracista, pautada no reconhecimento da identidade cultural dos oprimidos.

No contexto da juvenilização da EJA, a leitura de Munanga ganha ainda mais força. A presença maciça de jovens negros e periféricos nas turmas de Educação de Jovens e Adultos é um reflexo direto das desigualdades raciais e do fracasso da escola regular em ser um espaço de pertencimento. Esses jovens, ao retornarem à escola, carregam marcas de exclusões acumuladas, não apenas pedagógicas, mas também raciais e simbólicas. A escola que os rejeitou enquanto adolescentes é a mesma que, agora, tenta reintegrá-los sem, no entanto, ter revisto suas bases epistemológicas e culturais.

Assim, é possível perceber que a mestiçagem, longe de ser símbolo de convivência pacífica, é um projeto de poder que sustenta o mito da igualdade racial e perpetua a exclusão dos sujeitos negros. A EJA, ao reunir grande parte dessa juventude racializada, se torna o espaço onde essa contradição se explicita e, potencialmente, pode ser superada. Para que isso ocorra, é preciso construir uma pedagogia da presença e do reconhecimento, capaz de descolonizar o currículo e promover uma educação antirracista e emancipadora.

A partir dessa perspectiva, o fenômeno da juvenilização não pode ser entendido de forma isolada. Ele é parte de uma crise mais ampla do projeto de escola pública brasileira, atravessada pela desigualdade estrutural, pela negação das diferenças culturais e pela ausência de políticas efetivas de valorização docente e de formação cidadã. A EJA torna-se, assim, o espelho da sociedade brasileira: um espaço onde se encontram as promessas não cumpridas da educação e as tentativas persistentes de resistir à exclusão. A compreensão do fenômeno da juvenilização da EJA exige que se leve em conta as múltiplas dimensões da vida social que condicionam a trajetória dos jovens trabalhadores brasileiros. A precarização das relações de trabalho, o desemprego estrutural

e a ausência de políticas públicas de proteção à juventude constituem elementos centrais para entender por que tantos adolescentes e jovens recorrem à EJA como única possibilidade de escolarização. A juventude popular, sobretudo negra e periférica, vivencia uma experiência marcada por desigualdades interseccionadas de classe, raça e gênero, que incidem diretamente sobre seu acesso e permanência na escola.

Como observa Frigotto (2010, p. 92), “a educação da classe trabalhadora no Brasil é marcada pela tensão entre a formação humana e a lógica da produtividade”. Os jovens pobres e trabalhadores que frequentam a EJA vivem essa contradição de forma concreta: estudam à noite, após longas jornadas de trabalho informal ou precarizado, muitas vezes em condições de exaustão física e emocional. Nesse sentido, o tempo da juventude, que deveria ser de formação, convivência e descoberta, é consumido pela necessidade de sobrevivência. A escola regular, estruturada em horários rígidos e currículos distantes da realidade social, torna-se inviável; e a EJA, embora mais flexível, é a alternativa residual, o último espaço possível.

Ferreira (2022, p. 95), ao investigar a composição social da EJA na Bahia, afirma que

discutir a questão étnico-racial na EJA é um compromisso para uma educação democrática e de qualidade, pois ela oportuniza aos sujeitos negros a reconstrução da identidade e o sentimento de pertencimento”. Ferreira (2022, p. 95),

Essa afirmação é fundamental para compreender que a EJA, mais do que uma modalidade de ensino, constitui um espaço de resistência simbólica e de reconstrução identitária. Entretanto, para que essa potência se realize, é necessário que as políticas públicas reconheçam as especificidades das juventudes que a frequentam e promovam uma formação antirracista e emancipadora. Paulo Freire (1996, p. 44) ensina que “não é possível respeitar a dignidade de ninguém se não se respeita sua identidade cultural”. No caso da juventude da EJA, a ausência de reconhecimento cultural é um dos principais fatores de desmotivação e evasão. Os materiais didáticos, as referências curriculares e as práticas pedagógicas ainda refletem uma concepção eurocêntrica de saber, desconsiderando as experiências de vida, o trabalho e as linguagens juvenis. Quando a escola não fala da realidade dos sujeitos, ela reforça o sentimento de exclusão e nega o princípio de uma educação libertadora.

Bell hooks (2017, p. 45), ao tratar da pedagogia do engajamento, enfatiza que

Ensinar é um ato de resistência que se opõe ao tédio esmagador, à inquietação, à falta de interesse e à apatia que tão frequentemente caracterizam a forma como professores e estudantes percebem a experiência em sala de aula.” (hooks, 2017, p. 10)

Esse pensamento se articula com a perspectiva freireana ao afirmar que o processo educativo deve ser dialógico e emancipador. Na EJA, isso significa compreender o jovem como sujeito histórico e político, capaz de produzir conhecimento e transformar sua realidade. Contudo, a ausência de condições materiais, a sobrecarga dos professores e a precarização do ensino noturno limitam a concretização desse ideal. Bell hooks reflete ainda sobre o ensino como um ato político e transformador. Para ela, ensinar não é apenas transmitir conhecimento, mas resistir às forças que desumanizam a experiência educativa, como o conformismo, a indiferença e a hierarquia que silenciam alunos e professores. A autora entende a sala de aula como um espaço de engajamento crítico, onde o ato de ensinar deve reavivar o desejo de aprender e de transformar o mundo. Quando afirma que “ensinar é um ato de resistência”, Hooks amplia a concepção freireana de educação libertadora, destacando o papel do educador como sujeito ético e esperançoso que aposta na possibilidade de mudança mesmo em contextos adversos. A esperança, para ela, não é uma emoção ingênua, mas um ato político de persistência diante das estruturas opressoras.

Em “Ensinando a Transgredir”, Bell Hooks propõe uma pedagogia da paixão e do afeto, em que o compromisso com o aprendizado e com a liberdade caminha lado a lado com o enfrentamento das desigualdades de raça, gênero e classe. Ensinar, portanto, é resistir, e essa resistência é sustentada pela esperança ativa de que o processo educativo pode ser um caminho de libertação pessoal e coletiva. Quando ela afirma que “ensinar é um ato de resistência que se opõe ao tédio, à apatia e à falta de sentido na experiência escolar” (HOOKS, 2017, p. 10), ela está criticando exatamente aquilo que marca a crise da escola contemporânea: a ruptura entre o ato de ensinar e o sentido de aprender.

Essa crítica se conecta diretamente ao fenômeno da juvenilização da EJA, pois a presença crescente de jovens nas turmas dessa modalidade é, em si, um reflexo de como o sistema regular falhou em oferecer uma educação significativa, dialógica e emancipadora. Os jovens que abandonam a escola regular o fazem, em grande medida, por não se reconhecerem naquele espaço - um espaço que se tornou burocrático, desmotivador e distante de suas realidades. Bell hooks, assim como Paulo Freire, defende uma educação que desperte desejo, curiosidade e pertencimento. Quando a autora fala em “resistir ao tédio e à apatia”, ela descreve exatamente o ambiente escolar que muitos desses jovens experimentaram antes de migrar para a EJA: salas de aula autoritárias, conteúdos descontextualizados e práticas pedagógicas centradas no controle, não na escuta.

Então, o ensino entendido como ato de resistência e esperança é o oposto do modelo escolar que esses jovens vivenciaram e do qual foram expulsos. A juvenilização da EJA, nesse sentido, não é apenas um deslocamento etário, mas uma denúncia viva de que a escola regular perdeu sua

capacidade de envolver, acolher e formar os sujeitos populares, justamente aquilo que hooks identifica como o fracasso da educação enquanto prática libertadora. A crise da escola regular no Brasil se manifesta na incapacidade de produzir sentido e engajamento. Hooks descreve a “apatia” e o “tédio” como sintomas de uma educação despolitizada, fragmentada e sem vínculo com a experiência de vida dos estudantes. Esses sintomas estão visíveis na escola regular brasileira, que, ao se manter presa a modelos tradicionais e avaliativos, não dialoga com as linguagens, os corpos e as culturas juvenis. A consequência é clara: jovens, sobretudo das classes populares e racializadas, abandonam o ensino regular e buscam na EJA um espaço onde o conhecimento possa ser reconstruído a partir de suas realidades. Assim, a juvenilização da EJA é a materialização daquilo que Bell Hooks chama de “crise da sala de aula”, uma crise de sentido, de diálogo e de afeto. A citação de hooks evidencia que ensinar, em seu sentido mais profundo, é resistir à lógica tecnicista e meritocrática que domina o ensino tradicional. Essa resistência é o que falta na escola regular, mas pode ser reencontrada na EJA, quando esta se organiza com base em princípios de escuta, acolhimento e diálogo.

A questão do trabalho precoce é uma das marcas mais visíveis da juvenilização da EJA. Grande parte dos estudantes jovens dessa modalidade é composta por trabalhadores informais, ajudantes de pedreiro, atendentes, ambulantes e prestadores de serviço. Esses jovens chegam à escola exaustos, muitas vezes com fome e sem energia para estudar. Como afirma Charlot (2000, p. 56), “a relação com o saber é mediada pelas condições concretas de existência”. O desejo de aprender não desaparece, mas é constantemente atravessado pela luta cotidiana pela sobrevivência.

Em Porto Seguro, a situação é agravada por fatores estruturais como a dependência econômica do turismo, a informalidade e a desigualdade racial. O estudo de Soares (2016, p. 112) demonstra que

A precariedade do trabalho, a violência urbana e o turismo predatório se articulam à falta de políticas públicas, corroendo direitos básicos e inviabilizando uma experiência educacional que dê conta das necessidades reais da população juvenil”. Soares (2016, p. 112)

Nesse cenário, a EJA surge como uma resposta paliativa: acolhe, mas não resolve; resiste, mas ainda não emancipa. Munanga (2003, p. 83) alerta que “o racismo brasileiro é sofisticado porque se disfarça sob o mito da cordialidade e da miscigenação, perpetuando desigualdades profundas”. Essa sutileza do racismo estrutural está presente nas práticas escolares, quando as identidades negras são silenciadas e a cultura popular é desvalorizada. A juvenilização da EJA, ao

concentrar jovens negros e pardos, escancara o quanto a exclusão escolar é racializada. O fracasso escolar não é apenas pedagógico, é social, político e étnico.

A escola regular, ao não dialogar com as realidades periféricas e ao impor um modelo universalizante de conhecimento, opera uma exclusão simbólica. Pierre Bourdieu (1998, p. 41) denomina esse processo de violência simbólica: uma forma de dominação que se exerce por meio da imposição cultural e linguística. Na EJA, essa violência se manifesta quando os saberes populares, os modos de vida e as formas de linguagem dos estudantes são deslegitimados. A escola diz, implicitamente, que o que eles sabem “não é saber”. Essa exclusão simbólica tem efeitos devastadores sobre o sentido da escolarização. Freire (1987, p. 30) já advertia que “ninguém aprende de forma verdadeira quando o conhecimento não dialoga com sua experiência de vida”. Quando o jovem da EJA não se reconhece no conteúdo escolar, a aprendizagem perde o significado e a escola se torna mais um espaço de opressão. É nesse ponto que a pedagogia crítica de Freire e a pedagogia engajada de bell hooks convergem: ambas defendem que a educação precisa partir das vivências concretas dos sujeitos, reconhecendo nelas um saber legítimo. Ao afirmar que

Não basta saber ler que ‘Eva viu a uva’. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho (FREIRE, 1996, p. 56),

Paulo Freire denuncia a limitação de uma educação meramente técnica e descontextualizada, que reduz o ato de aprender a uma decodificação de palavras, sem considerar o mundo de significados e relações sociais em que o educando está inserido. Para ele, o conhecimento só tem sentido quando nasce do diálogo entre o saber escolar e a experiência vivida dos sujeitos. A verdadeira educação é um processo político e humanizador, no qual os alunos são vistos não como recipientes vazios, mas como sujeitos históricos e culturais, portadores de saberes, valores e experiências. O aprendizado, portanto, não deve se restringir ao domínio da leitura e da escrita, deve promover a leitura crítica do mundo, isto é, a capacidade de compreender as relações de poder, de trabalho e de desigualdade que estruturam a realidade social. Quando Freire usa o exemplo de “Eva viu a uva”, ele critica o modelo de ensino bancário, que prioriza a memorização e a repetição em detrimento da reflexão e da compreensão crítica. Ele propõe, em contraposição, uma educação dialógica e libertadora, na qual o educador parte das experiências concretas dos educandos para construir o conhecimento.

Essa ideia é essencial para compreender a EJA, e especialmente o fenômeno da juvenilização. Os jovens que chegam à EJA trazem trajetórias marcadas por desigualdades,

exclusão escolar, trabalho precoce e experiências de fracasso na escola regular. Eles não são “alunos comuns”: são sujeitos sociais formados pela vida, pelo território, pela luta cotidiana. Quando a escola ignora essas vivências, ela repete o erro que os expulsou do sistema regular: a negação da realidade como ponto de partida do ensino. Assim, Freire revela uma crítica radical à estrutura da escola tradicional, cuja crise se expressa na juvenilização da EJA. A presença massiva de jovens nessa modalidade mostra que o ensino regular, preso à lógica da homogeneização e da neutralidade, falhou em reconhecer as diferentes realidades sociais dos alunos. A EJA, ao contrário, nasce justamente da necessidade de considerar o contexto de vida dos educandos, o trabalho, a cultura, a comunidade, o tempo e o ritmo de cada um.

A frase de Freire é, portanto, um alerta pedagógico e político: não basta alfabetizar, é preciso politizar o ato de ensinar, tornando-o significativo para quem aprende. Isso implica compreender que o jovem da EJA não é um “fracassado escolar”, mas um sujeito que viveu condições de exclusão e que agora busca reescrever sua história. A juvenilização, vista por esse prisma, é sintoma da crise da escola regular porque ela evidencia o abismo entre o currículo formal e a vida real dos estudantes. É também uma oportunidade: se a EJA assumir a pedagogia freireana em sua plenitude, poderá se tornar o espaço onde a leitura do mundo antecede e dá sentido à leitura da palavra, resgatando, assim, a esperança e o propósito de uma educação verdadeiramente libertadora. Nesse contexto, a juvenilização da EJA não é um problema em si, mas um sintoma de algo mais profundo: a falência de um modelo de escola que insiste em negar as diferenças. Ela revela as tensões entre uma juventude plural, que busca sentido e reconhecimento, e uma instituição ainda presa a paradigmas seletivos e excludentes.

Ao mesmo tempo, a presença desses jovens na EJA carrega uma dimensão de resistência. Eles desafiam a lógica da exclusão ao insistirem em aprender, em concluir seus estudos, em afirmar que, apesar de tudo, a educação ainda importa. A juventude que ocupa as salas da Educação de Jovens e Adultos traz consigo uma força política e simbólica que desafia as estruturas tradicionais da escola brasileira. Cada jovem que retorna à escola pela EJA rompe, ainda que parcialmente, com a lógica da exclusão que o sistema impôs. Esses sujeitos não buscam apenas o diploma, mas o reconhecimento, o direito de serem vistos, ouvidos e considerados produtores de cultura e de conhecimento. Nesse sentido, a EJA pode ser compreendida como um espaço de luta e reexistência, onde a educação se torna instrumento de reconstrução identitária e social.

Freire (1987, p. 67) defende que “a educação é um ato de amor, por isso um ato de coragem; não pode temer o debate, a análise da realidade, a denúncia da injustiça”. Essa visão traduz com clareza o potencial emancipador da EJA, desde que ela não seja reduzida a uma política

compensatória. O educador popular propõe uma pedagogia do encontro, do diálogo e da conscientização, princípios que, aplicados à EJA, significam romper com o ensino bancário e valorizar os saberes que os jovens já trazem de suas vivências. Carrano (2013, p. 28) reforça que a juventude não pode ser entendida como uma fase transitória, mas como “um tempo social e cultural que se manifesta nas formas de viver e de interpretar o mundo”. Assim, quando os jovens chegam à EJA, trazem com eles linguagens, gestos, afetos e modos de pensar que precisam ser reconhecidos como parte legítima do processo educativo. A escola que não dialoga com essas linguagens condena-se à irrelevância e perpetua o ciclo de exclusão.

A superação da crise da escola regular passa necessariamente pela escuta ativa das juventudes. Dayrell (2007, p. 102) argumenta que o desafio da escola contemporânea é “reconhecer os jovens como sujeitos de direitos, com voz própria e experiências legítimas”. Esse reconhecimento é o ponto de partida para repensar o currículo, as metodologias e as relações pedagógicas. Na EJA, isso significa criar espaços de diálogo intercultural, onde o saber acadêmico e o saber popular se encontrem em pé de igualdade. No entanto, a permanência de estruturas de desigualdade racial e econômica impõe limites concretos à efetivação de uma EJA emancipadora. Munanga (2003, p. 112) alerta que a exclusão educacional da população negra é parte de um projeto histórico de negação de sua humanidade e de seus saberes. A invisibilização das identidades negras na escola é, portanto, uma forma de racismo institucional. Para enfrentá-lo, é imprescindível aplicar de maneira efetiva a Lei nº 10.639/2003, que determina o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todos os níveis da educação. Ferreira (2022, p. 101) lembra que “a ausência de uma abordagem étnico-racial no currículo da EJA contribui para a evasão e para a desmotivação dos jovens negros, pois reforça a ideia de que suas histórias não importam”.

A juventude negra, pobre e periférica que frequenta a EJA carrega as marcas de uma dupla exclusão: social e simbólica, hooks (2017, p. 51) propõe que “a sala de aula pode ser um espaço radical de possibilidade”, desde que se desfaçam as hierarquias entre professor e aluno e se instaure um ambiente de coaprendizagem. Aplicada à EJA, essa ideia implica transformar a relação pedagógica em uma experiência horizontal, onde o educador também aprende e o estudante se reconhece como produtor de conhecimento. Na perspectiva freireana, essa transformação exige um compromisso ético e político com a humanização dos sujeitos. Freire (1996, p. 66) sustenta que “a educação deve ajudar o homem a ser mais, e não a se adaptar”. A EJA, ao acolher jovens marcados pela exclusão, deve ser um espaço de reconstrução de sentido, onde aprender e ensinar signifiquem libertar-se das estruturas opressoras. Nesse sentido, a juvenilização não precisa ser

vista apenas como problema, mas como oportunidade: a presença juvenil pode revitalizar a EJA, tornando-a um espaço vivo, plural e contestador.

A escola regular, para não continuar produzindo o fracasso que deságua na EJA, precisa se reinventar. Como argumenta Charlot (2000, p. 75), o ato de aprender está profundamente vinculado à produção de sentido. Se o jovem não reconhece na escola um espaço de pertencimento e transformação, ela perde sua função social. A reestruturação da escola regular deve passar por políticas de valorização docente, revisão curricular e ampliação das condições materiais de permanência. É urgente romper com o modelo meritocrático e homogeneizador, substituindo-o por uma escola que reconheça as desigualdades e promova a equidade. A juvenilização da EJA, portanto, é um espelho das contradições da educação brasileira: ela revela o fracasso das políticas de universalização, mas também a força das juventudes que insistem em permanecer.

Como afirma Arroyo (2014, p. 42), “a EJA é o espaço onde se encontram as promessas não cumpridas da escola pública e os sujeitos que continuam acreditando nelas”. Esses sujeitos, mesmo diante das adversidades, continuam a reivindicar o direito de sonhar, e esse é o gesto político mais radical que se pode imaginar no campo da educação. A superação da crise da escola regular requer uma concepção de educação pública como direito social e prática libertadora. É necessário compreender que a exclusão dos jovens não é fruto da falta de esforço individual, mas consequência de uma estrutura social desigual, que se reproduz por meio da escola. A EJA, quando orientada pelos princípios da pedagogia crítica e da educação popular, pode se tornar um espaço de enfrentamento dessa estrutura, formando sujeitos conscientes, críticos e transformadores.

Em síntese, a juvenilização da EJA é um fenômeno que traduz tanto a crise quanto a potência da educação brasileira. Crise, porque denuncia a ineficácia do sistema regular em garantir o acesso e a permanência dos jovens; potência, porque revela a capacidade de resistência e de reinvenção desses sujeitos. A escola regular precisa aprender com a EJA, com sua flexibilidade, seu diálogo e sua humanidade, se quiser continuar a ser um espaço de formação e não de exclusão. Como ensina Freire (1987, p. 78), “a educação não transforma o mundo. A educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”. E é justamente nas salas noturnas da EJA, onde jovens e adultos se encontram depois do trabalho, que essa transformação começa a acontecer, silenciosa e revolucionariamente. Esses sujeitos, ao retomarem os estudos, não apenas recuperam um direito, mas reafirmam sua existência e sua capacidade de sonhar em meio às ruínas de um sistema que tantas vezes lhes negou o futuro.

CAPÍTULO III – METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente pesquisa adota uma abordagem quanti-qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, por reconhecer que o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos (EJA) exige tanto a leitura dos dados numéricos quanto a interpretação dos significados que emergem das experiências dos sujeitos. A dimensão quantitativa permite identificar tendências e perfis dos estudantes, como idade, gênero, inserção no trabalho e tempo de afastamento escolar, enquanto a dimensão qualitativa busca compreender as motivações, percepções e sentidos atribuídos à trajetória educacional. A escolha pela abordagem quanti-qualitativa nesta pesquisa nasce da necessidade de compreender as múltiplas dimensões que atravessam a experiência escolar das juventudes da EJA. O questionário aplicado aos estudantes permitiu captar tendências gerais sobre o perfil identitário, as condições de trabalho e as relações com a escola. Contudo, apenas os números não seriam capazes de traduzir a densidade humana presente nas trajetórias desses jovens.

As falas coletadas nas entrevistas complementaram os dados quantitativos, oferecendo nuances que os gráficos não alcançam, como sentimentos, motivações e resistências que revelam o cotidiano escolar sob o olhar dos próprios sujeitos. Assim, a pesquisa se estrutura como um campo dialógico entre o objetivo e o subjetivo, o mensurável e o simbólico.

Como afirma Bueno (2018, p. 42):

“A pesquisa quantiqualitativa permite compreender o fenômeno em sua totalidade, articulando a dimensão objetiva dos números com a dimensão subjetiva das experiências humanas. Não há hierarquia entre os métodos, mas complementaridade: um ilumina o que o outro não alcança.”

Essa abordagem foi essencial para articular as informações obtidas nos questionários, que revelaram tendências demográficas e socioeconômicas, às narrativas orais dos estudantes, que expõem suas percepções sobre pertencimento, desigualdade e esperança no espaço escolar. O cruzamento desses dados possibilitou compreender a EJA como um território de disputas simbólicas, onde o direito à educação se entrelaça à luta por reconhecimento e dignidade.

Assim, ao integrar os dois enfoques, a pesquisa combina análise estatística descritiva e interpretação compreensiva, de modo a construir uma leitura mais ampla e aprofundada da realidade investigada.

Esse caminho metodológico justifica-se porque a intenção não é quantificar nem generalizar, mas interpretar às experiências dos jovens de 15 a 24 anos que frequentam a EJA no Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro. A pesquisa foi organizada em diferentes

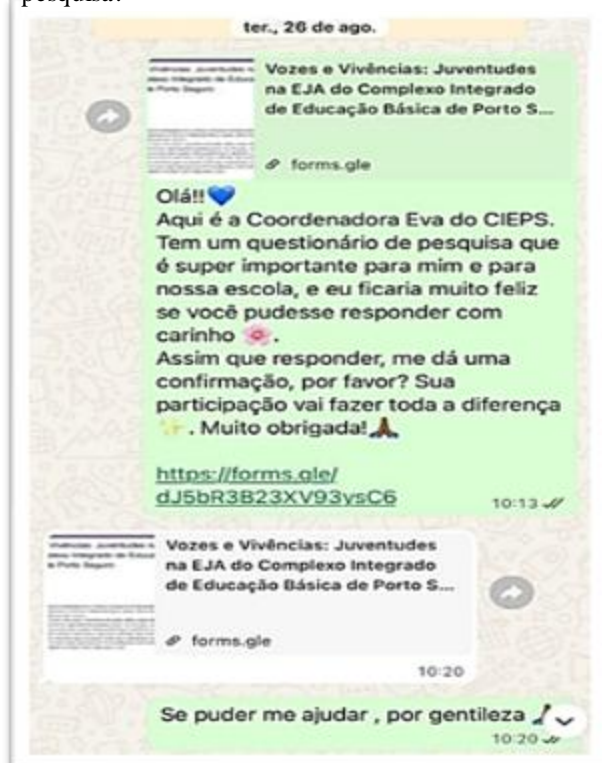
etapas de coleta de dados: questionário exploratório, entrevistas semiestruturadas e análise documental.

O instrumento de coleta de dados utilizado nesta pesquisa foi um questionário estruturado e semiestruturado, elaborado no Google Forms, com o objetivo de traçar o perfil sociocultural e educacional dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como compreender suas experiências, percepções e trajetórias escolares.

O questionário foi organizado em blocos temáticos que abordaram dimensões como identificação demográfica, relações familiares, trajetória escolar, condições de trabalho e renda, vivências na escola, relações étnico-raciais, saúde, lazer e uso de tecnologias. Também foram incluídas questões abertas que permitiram aos participantes expressarem, de forma livre, reflexões sobre suas experiências pessoais e escolares.

Antes da aplicação definitiva, o questionário foi testado com um grupo de estudantes e professores da própria escola, o que possibilitou verificar a clareza e a adequação das perguntas. A mensagem enviada, ilustrada na Figura 21 foi elaborada com linguagem acolhedora e transparente, explicitando a importância da pesquisa para a escola e solicitando o preenchimento voluntário do formulário. Essa abordagem dialógica buscou fortalecer a ética

Figura 21 - Mensagem enviada aos estudantes para convite à participação na pesquisa.



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

do cuidado e da escuta, fundamentais na pesquisa com jovens e adultos-, como defende Paulo Freire (1996), o ato de conhecer precisa sempre partir do respeito ao outro, ao seu tempo e às suas condições de vida.

A confirmação de recebimento e a gentileza dos estudantes ao responderem demonstram não apenas a eficácia da estratégia, mas também o vínculo construído entre coordenação e turmas da EJA. Esse engajamento reforça a legitimidade dos dados coletados e evidencia que a participação dos estudantes foi mediada por relações de confiança e reconhecimento, elementos essenciais na produção de conhecimento situada e comprometida com a realidade escolar.

Pequenos ajustes de linguagem foram realizados para garantir que as questões fossem compreendidas por todos os respondentes.

A aplicação ocorreu entre os meses de julho e agosto de 2025, por meio do envio do link do formulário pelo WhatsApp. Na ocasião, foi apresentada uma explicação sobre os objetivos da pesquisa e ressaltado o caráter confidencial e voluntário das respostas. Participaram estudantes que aceitaram espontaneamente responder ao instrumento.

O público-alvo foi composto por alunos das turmas do Tempo Juvenil e Formativo, abrangendo duas turmas da EJA VII Juvenil e duas turmas da EJA VI Juvenil e uma turma da EJA VII formativo. Ao final do processo, foram obtidas 51 respostas válidas.

A mobilização dos participantes ocorreu de duas formas: presencialmente, durante os momentos escolares, e de forma remota, via WhatsApp, para alcançar estudantes que, por motivos de trabalho ou cansaço, não puderam responder imediatamente.

Durante a aplicação, algumas dificuldades foram observadas, especialmente relacionadas à quantidade de perguntas e ao tempo necessário para o preenchimento, o que gerava certa resistência entre os jovens, que frequentemente manifestavam impaciência ou desinteresse por considerarem o questionário extenso. Essa reação reflete um traço comum entre as juventudes contemporâneas: a imediatividade e a dificuldade de manter a atenção em processos longos, mesmo quando relacionados a temas de seu próprio cotidiano escolar.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com nove estudantes da EJA Tempo Juvenil, matriculados no tempo formativo e juvenil 6 e 7 do Ensino Médio no Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Porto Seguro (BA). Os participantes tinham idades entre 16 e 21 anos, sendo cinco mulheres e quatro homens. A maioria se autodeclarou negra ou parda, e uma das alunas se autodeclarou indígena, evidenciando a pluralidade identitária e étnica da EJA Juvenil.

Participaram da entrevista semiestruturada:

Aluna 01, 21 anos, EJA Formativo 7A, indígena, sobre a maternidade precoce e o esforço para permanecer na escola apesar das dificuldades.

Aluna 02, 18 anos, EJA Juvenil 6, preta, falou sobre o preconceito racial e estético, evidenciando as tensões entre identidade, corpo e pertencimento.

Aluna 03, 17 anos, EJA Juvenil 7, pardo, trabalhador da construção civil, trouxe à tona a sobrecarga e a exaustão do jovem trabalhador.

Aluno 04, 17 anos, EJA Juvenil 7, pardo, enfatizou o papel do esporte como forma de socialização e resistência.

Aluno 05, 16 anos, EJA Juvenil 6, preto, representa os estudantes mais jovens que ingressam na EJA devido a repetências e interrupções na trajetória escolar.

Aluno 06, 17 anos, EJA Juvenil 6, parda, ressaltou as dificuldades financeiras e o desejo de concluir os estudos para alcançar independência.

Aluno 07, 17 anos, EJA Juvenil 6, Preto, relatou interesse por música e tecnologia, demonstrando o potencial criativo das juventudes populares.

Aluno 08, 17 anos, EJA Juvenil 6, pardo, expressou o desafio de equilibrar o trabalho informal com a vida escolar.

Aluno 09, 18 anos, EJA Juvenil 7, preta, relatou conciliar os estudos com o trabalho e as responsabilidades domésticas, destacando a dificuldade de dedicar-se plenamente à escola.

Esse conjunto de estudantes revela um retrato plural da juventude trabalhadora de Porto Seguro, que combina vulnerabilidades sociais, identidades diversas e um desejo profundo de reescrever trajetórias interrompidas.

As entrevistas revelam um conjunto diverso de trajetórias, mas entrelaçadas por um mesmo fio: juventude, desigualdade e resistência. A maioria dos estudantes se autodeclara negra ou parda, e a presença de uma estudante indígena reforça o caráter plural e intercultural da EJA. Esses sujeitos, oriundos de contextos de desigualdade social, enfrentam uma rotina que combina trabalho, estudo e responsabilidades familiares, muitas vezes com poucas condições materiais e emocionais para garantir a permanência escolar.

Dayrell (2007, p. 112) observa que a juventude das camadas populares vive um tempo fragmentado, em que escola, trabalho e lazer se sobrepõem e disputam o mesmo espaço da sobrevivência. Essa constatação é visível nas falas dos estudantes, que demonstram o desejo de permanecer na escola apesar das adversidades, transformando o ato de estudar em um gesto cotidiano de resistência e afirmação de si.

Carrano (2013, p. 41) complementa essa leitura ao afirmar que as escolas ainda têm dificuldade em reconhecer o jovem como sujeito cultural e político, e não apenas como aluno a ser disciplinado. Essa negação simbólica é sentida pelos estudantes da EJA, que muitas vezes percebem seus modos de ser e de se expressar como inadequados ao ambiente escolar. O estilo de vestir, o gosto musical e as formas de linguagem são, ao mesmo tempo, alvos de julgamento e expressões de identidade e pertencimento. A fala de Emily, que relata ter sido criticada por seu jeito de se vestir, revela o quanto a escola ainda reproduz estigmas sociais e estéticos.

A predominância de estudantes negros e pardos, somada à presença de uma aluna indígena, evidencia o caráter estrutural da exclusão racial e cultural na educação. Munanga (2010, p. 58) afirma que a ideologia da mestiçagem prometeu igualdade racial enquanto mantinha intactas as estruturas da exclusão. Essa herança se faz presente na escola, onde a cor, a etnia e a origem social se traduzem em experiências diferenciadas de acolhimento, reconhecimento e pertencimento. O caso de Emily amplia essa reflexão, pois demonstra que as identidades indígenas, historicamente apagadas, continuam sendo sub-representadas nos espaços urbanos e escolares.

No contexto de Porto Seguro, esse retrato ganha contornos ainda mais marcados. Soares (2016, p. 92) descreve que a juventude popular da região é absorvida por um mercado de trabalho sazonal e precário, sustentado pelo turismo predatório, o que compromete o direito ao estudo e à permanência escolar. Diante disso, a presença desses jovens na EJA representa um gesto político de resistência contra a lógica de exclusão que estrutura o território.

A análise desse grupo revela que o perfil demográfico e identitário dos estudantes da EJA Tempo Juvenil transcende estatísticas: ele representa trajetórias vivas que se cruzam em busca de reconhecimento e emancipação. São jovens que desafiam a lógica da desistência e fazem da escola um espaço de reconstrução da dignidade. Dayrell (2014, p. 23) lembra que os jovens não são apenas produtos das condições sociais, mas produtores de novas formas de vida e de esperança. É nesse sentido que a EJA se reafirma como um território de reexistência, onde aprender é também resistir e reescrever a própria história.

O roteiro de entrevista foi elaborado com questões sobre o entendimento da proposta da EJA, as formas de viver a cultura e o lazer, as relações familiares e de trabalho, bem como percepções relacionadas à sexualidade. As entrevistas tiveram caráter dialógico, permitindo liberdade nas respostas, mas com um fio condutor previamente elaborado. De acordo com Minayo (2014, p. 64):

A entrevista semiestruturada é uma técnica que se situa entre a flexibilidade e a padronização, pois permite ao entrevistado expressar-se com liberdade, mas a partir de

eixos previamente definidos, possibilitando ao pesquisador compreender as dimensões subjetivas do fenômeno (Minayo, 2014, p. 64).

Além da aplicação de questionários e da escuta dos estudantes, esta pesquisa também se apoiou em análise documental, buscando compreender o enquadramento normativo e curricular que orienta a oferta da Educação de Jovens e Adultos no estado da Bahia. Foram consultadas portarias da Secretaria da Educação, o Documento Organizador Curricular da EJA (Bahia, 2020), bem como o Plano Orientador dos Complexos Integrados de Educação Básica, que orienta a organização pedagógica e o funcionamento dessas unidades.

A análise incluiu ainda as portarias que regulamentam a matriz curricular, o tempo formativo, a exemplo da Portaria nº 150/2022, que institui o Tempo Juvenil. Esses documentos foram examinados com o propósito de compreender de que maneira as políticas públicas e as normas estaduais interferem nas condições concretas de aprendizagem e permanência dos estudantes da EJA, especialmente nas turmas do noturno.

Como defendem Ludke e André (2018, p. 38):

A análise documental constitui uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, pois permite investigar não apenas o que está prescrito, mas também as contradições, silêncios e ausências nos textos oficiais, revelando distâncias e aproximações entre o que se projeta e o que se pratica (Ludke; André, 2018, p. 38).

A escolha pela análise documental se justifica porque os textos normativos não apenas expressam orientações legais, mas também materializam concepções de juventude, de currículo e de educação. Como aponta Lüdke e André (2018, p. 44), os documentos são fontes valiosas de pesquisa por permitirem “revelar dimensões históricas, políticas e institucionais do objeto investigado, oferecendo uma leitura complementar à voz dos sujeitos”. Assim, a consulta aos documentos oficiais possibilitou situar o campo empírico dentro de um contexto político-pedagógico mais amplo, articulando o vivido pelos estudantes à estrutura normativa que o condiciona.

Todos os procedimentos da pesquisa seguiram princípios éticos e metodológicos rigorosos, assegurando a participação voluntária, o consentimento informado e a preservação da identidade dos participantes. A triangulação entre dados quantitativos, qualitativos e documentais possibilitou uma leitura crítica e contextualizada da EJA Juvenil como espaço de formação, resistência e produção de sentidos.

Dessa forma, a metodologia adotada ultrapassa a aplicação de técnicas e instrumentos de coleta de dados, configurando-se como um exercício ético, dialógico e reflexivo, orientado pela escuta atenta e pelo compromisso com a realidade vivida pelos estudantes da EJA. Ao articular

questionário, entrevistas, observação participante e análise documental, esta pesquisa buscou construir um olhar plural e coerente sobre as juventudes da EJA, reconhecendo nelas sujeitos de saber, de cultura e de transformação social.

3.1 O CAMPO DE PESQUISA

Porto Seguro é uma cidade de múltiplas camadas históricas e identitárias. Mais do que o ponto de chegada das caravelas portuguesas, o território já era habitado por diversos povos originários, e pesquisas arqueológicas indicam outras rotas de ocupação do continente americano, como a migração pelo Estreito de Bering, que reforça a pluralidade de narrativas sobre a formação do território. O que se convencionou chamar de “descobrimento” pode ser compreendido, à luz de uma perspectiva crítica, como um processo de invasão e colonização, que impôs estruturas econômicas e culturais excludentes, cujos efeitos ainda reverberam na desigualdade social e educacional do município.

Com uma população estimada em 182.630 habitantes e densidade demográfica de 73,64 hab/km², Porto Seguro apresenta um IDHM de 0,676, segundo dados do IBGE (2022), número que permanece abaixo da média nacional e expressa as desigualdades históricas que marcam a região. A economia local continua fortemente dependente do turismo, do comércio sazonal e de serviços de baixa remuneração. De acordo com a Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia - SEI (2023), “a estrutura produtiva do município se concentra em atividades do setor de serviços, especialmente no turismo e no comércio varejista, com forte presença de ocupações informais e baixa geração de renda”. Essa instabilidade no trabalho impacta diretamente o cotidiano da juventude, que busca conciliar o estudo com as exigências da sobrevivência econômica.

A análise das percepções dos estudantes sobre seus bairros, reforça como a violência urbana e a precariedade dos territórios atravessam diretamente a vida escolar. As respostas evidenciam uma experiência cotidiana marcada pelo medo, pela falta de segurança e pelo abandono do poder público. Entre as falas, destacam-se denúncias da “criminalidade”, do “assalto”, da “falta de segurança pública”, da “violência e preços”, da “população perigosa”, e de que “as pessoas”, no sentido de convivência hostil, tornam o ambiente inseguro ou tenso. Outros estudantes trazem elementos estruturais, como “as ruas esburacadas”, “a falta de iluminação”, “as casas muito próximas umas das outras”, e “o som alto que os vizinhos colocam no domingo”, que revelam tanto insegurança quanto ausência de políticas urbanas adequadas. Há ainda quem relate problemas de infraestrutura e mobilidade, como “o trânsito”, “o transporte público” e o fato de que

“muitas ruas estão sem luz”, sugerindo que o território é vivido como espaço de constante vulnerabilidade.

Essas percepções dialogam diretamente com os dados oficiais sobre violência em Porto Seguro. O avanço da cidade para a 4ª posição no ranking de violência do Extremo Sul, com uma taxa de 70,4 homicídios por 100 mil habitantes (BELMONTE NEWS, 2025), e a alarmante posição como único município do Nordeste entre aqueles com maiores índices de estupro no país (BAHIA NOTÍCIAS, 2024), revelam que a insegurança sentida pelos estudantes não é subjetiva: ela é estruturante. O medo do assalto, da violência armada, das ruas escuras e dos conflitos comunitários compõem o cotidiano desses jovens e, conseqüentemente, suas condições de aprendizagem.

Essa realidade territorial impacta profundamente a EJA noturna. Estudar à noite significa, para muitos, enfrentar trajetos inseguros, circular por bairros com baixa iluminação, conviver com rotinas de violência e retornar para casa em horários considerados perigosos. As falas presentes no gráfico, como “não gosto muito dos bairros de menos condição”, “o meu bairro é perigoso”, ou “não me sinto seguro à noite”, traduzem uma sensação coletiva de fragilidade social que ultrapassa o espaço escolar.

Assim, a análise combinada do gráfico e dos dados oficiais confirma que a EJA opera em um contexto de alta vulnerabilidade urbana, no qual a permanência escolar está profundamente condicionada pela violência, pelas desigualdades territoriais e pela ausência de políticas públicas integradas. A escola, nesse cenário, torna-se também um espaço de proteção simbólica, onde jovens e adultos buscam não apenas educação, mas refúgio, estabilidade emocional e a possibilidade de imaginar futuros além do medo.

No campo educacional, Porto Seguro apresenta avanços pontuais, mas enfrenta graves desafios estruturais. O QEDU (2024) aponta que, embora a taxa de escolarização entre 6 e 14 anos alcance 97,9%, persistem desigualdades de permanência e aprendizagem, especialmente no ensino médio e na EJA. O IDEB de 2023 para o 9º ano do ensino fundamental foi de 5,1, segundo o portal Jojonotícias (2024), um aumento em relação a 2021, mas ainda insuficiente para compensar as lacunas históricas de qualidade educacional. Além disso, os resultados do Saeb 2023, divulgados pelo Inep (2024), apontam que “a Bahia apresenta desempenho abaixo da média nacional em Língua Portuguesa e Matemática, reforçando a necessidade de políticas públicas voltadas à formação docente e à infraestrutura escolar”.

No município, o contexto educacional reflete a soma de fatores estruturais e sociais. A junção de escolas estaduais, a redução de turnos noturnos e a dificuldade de conciliar o trabalho com os estudos acentuam a evasão e o cansaço entre os jovens trabalhadores. O currículo, por sua

vez, muitas vezes desconsidera a cultura local e a diversidade juvenil, o que distancia os estudantes da escola. Esses elementos revelam que a EJA em Porto Seguro não é apenas um espaço de escolarização, mas também um campo de disputa simbólica e de resistência cotidiana.

Um marco importante na reconfiguração do cenário educacional da região foi a chegada da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), criada pela Lei nº 12.818/2013 e instalada oficialmente em 2014. O campus Sosígenes Costa, localizado em Porto Seguro, passou a ofertar cursos interdisciplinares e licenciaturas voltadas à formação docente e à integração com a comunidade. Conforme a própria instituição afirma, “a UFSB nasce com a missão de interiorizar o ensino superior e democratizar o acesso ao conhecimento científico, articulando ensino, pesquisa e extensão em diálogo com as realidades locais” (UFSB, 2024). No entanto, a chegada tardia da universidade revela o histórico abandono educacional da região, onde por décadas o ensino superior era privilégio de poucos.

Em síntese, Porto Seguro constitui um território de contradições: símbolo fundacional da colonização e, ao mesmo tempo, espaço de resistência e reinvenção. Entre o turismo e o trabalho precário, entre a herança colonial e a luta por dignidade, a cidade expressa as tensões do Brasil profundo. A juventude que frequenta a EJA é o reflexo dessa história, sujeitos que trabalham durante o dia, estudam à noite e reinventam o sentido da escola em meio às adversidades. Compreender esse contexto é fundamental para analisar a EJA como um espaço de emancipação e pertencimento, onde a educação ultrapassa o currículo formal e se torna um ato de reconstrução social e histórica.

3.2 Complexo Integrado de Educação Básica, Profissional e Tecnológica de Porto Seguro.

A implementação dos Complexos Integrados de Educação Básica, Profissional e Tecnológica (CIEB) na Bahia se insere em um contexto de busca por inovações pedagógicas, ampliação da oferta em tempo integral e maior articulação entre educação básica, profissional e superior. Criados pelo Decreto Estadual nº 16.718/2016, os Complexos surgem vinculados ao programa Educar para Transformar – Um Pacto pela Educação, lançado pelo governo da Bahia com o objetivo de ampliar oportunidades de aprendizagem, reduzir desigualdades históricas e fortalecer a escola pública como espaço de inclusão social.

Segundo o decreto de criação, “os Complexos Integrados têm como finalidade promover a formação integral do estudante, por meio da integração da Educação Básica, da Educação Profissional e Tecnológica e da Educação Superior, articuladas entre si e com o mundo do trabalho” (BAHIA, 2016, p. 3). Essa concepção inovadora dialoga com os princípios da educação

integral e da escola democrática, procurando transformar a escola em espaço plural de saberes, práticas e convivências.

No município de Porto Seguro, o CIEB representa um marco significativo. Localizado em área estratégica da cidade¹, o Complexo conta com uma infraestrutura considerada inferior ao modelo atual das grandes escolas do Estado da Bahia: salas de aula, biblioteca, laboratórios recentemente construídos na última reforma, aonde o foram retiradas 2 salas de aula para a construção, quadra poliesportiva coberta pequena e sem arquibancada, acessibilidade precária e rede de internet instalada em parceria com a UFSB. De acordo com o relatório de gestão da Secretaria de Educação do Estado (2023), a unidade atende atualmente 929 estudantes, distribuídos entre o ensino médio em tempo integral, cursos técnicos e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A presença da EJA é particularmente relevante. Do total de estudantes, 284 estão matriculados nessa modalidade, distribuídos em oito turmas: 33 na Etapa VI, 57 na Etapa VII (Tempo Juvenil I), 81 na Etapa VII (Tempo Juvenil II) e 113 na Etapa VII (Tempo Formativo II). Isso significa que aproximadamente 30% do alunado do CIEB está vinculado à EJA, revelando o peso da modalidade no cotidiano escolar. Tal dado também indica o papel central que a escola desempenha para os jovens e adultos que, por diversos motivos, não conseguiram concluir os estudos na idade adequada.

A Portaria SEC nº 150/2022, que institui o Tempo Juvenil na rede estadual de ensino da Bahia, reorganiza a Educação de Jovens e Adultos em etapas formativas que consideram a idade e as condições de vida dos sujeitos. Assim, a Etapa VI corresponde ao início do Ensino Médio da EJA, voltada à recuperação de aprendizagens, reinserção escolar e fortalecimento da autonomia intelectual de jovens e adultos que tiveram trajetórias interrompidas. Já a Etapa VII se subdivide em dois percursos: o Tempo Juvenil I e II, direcionado a adolescentes entre 15 e 17 anos, geralmente trabalhadores ou em risco de evasão escolar, e o Tempo Formativo I e II, voltado a

¹ É importante destacar que Porto Seguro possui outras escolas estaduais de porte semelhante, como o Centro Estadual de Porto Seguro (CEPS) e o Centro Estadual de Educação 2 de Julho, que também oferecem ensino médio integral e turmas de EJA. Essa rede diversificada mostra que a política educacional da Bahia busca expandir experiências de educação integral e integrar a modalidade de jovens e adultos ao processo. Contudo, o CIEB se diferencia por seu caráter experimental e por reunir em um mesmo espaço a articulação entre ensino básico, profissional e superior.

jovens e adultos com mais de 18 anos, priorizando a formação cidadã e a articulação com o mundo do trabalho. Essa distinção busca reconhecer a diversidade etária e social que compõe a EJA, criando itinerários pedagógicos que conciliem o direito à educação com a realidade concreta dos estudantes.

De acordo com a portaria, o Tempo Juvenil destina-se a adolescentes que, por suas condições de trabalho ou vulnerabilidade, não conseguem frequentar o ensino regular, oferecendo-lhes um modelo curricular flexível e noturno, que possibilite a continuidade dos estudos sem ruptura com o cotidiano. O documento destaca que “quando o ser humano passa a se colocar novas interrogações, a pedagogia e a escola também têm de se interrogar de forma diferente”, evidenciando a necessidade de uma escola que parta dos sujeitos que dela participam (BAHIA, 2022, p. 73). Desse modo, as etapas VI e VII representam não apenas níveis de progressão escolar, mas também diferentes tempos de vida e de formação, nos quais a EJA assume um papel social e político central: garantir que juventudes e adultos trabalhadores, historicamente excluídos do direito à educação, possam reconstruir suas trajetórias educativas e profissionais em diálogo com suas experiências, identidades e modos de ser.

O corpo docente é composto por cerca de 50 professores efetivos e contratados, distribuídos entre diferentes áreas do conhecimento. A carga horária elevada da escola, que funciona em regime de tempo integral no diurno e com EJA no noturno, demanda organização administrativa complexa e práticas pedagógicas flexíveis. A gestão do CIEB é composta por direção geral, coordenação pedagógica e equipe administrativa, em regime de cogestão com a Secretaria de Educação do Estado.

No município de Porto Seguro, o Complexo Integrado de Educação Básica (CIEB) representa um marco significativo. Localizado no centro da cidade, próximo à Passarela do Descobrimento e do centro comercial, o Complexo dispõe de uma infraestrutura considerada inferior ao padrão atual das grandes escolas do Estado da Bahia. Conta com salas de aula, biblioteca, laboratórios construídos na última reforma, ocasião em que foram retiradas duas salas para sua implantação, além de uma quadra poliesportiva coberta, de dimensões reduzidas e sem arquibancada. A acessibilidade ainda é precária e a rede de internet foi instalada em parceria com a Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB).

De acordo com o Relatório de Gestão da Secretaria de Educação do Estado (2023), a unidade atende atualmente 929 estudantes, distribuídos entre o ensino médio em tempo integral, cursos técnicos e turmas da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Figura 22 - Ideb do Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro



Fonte: Qedu

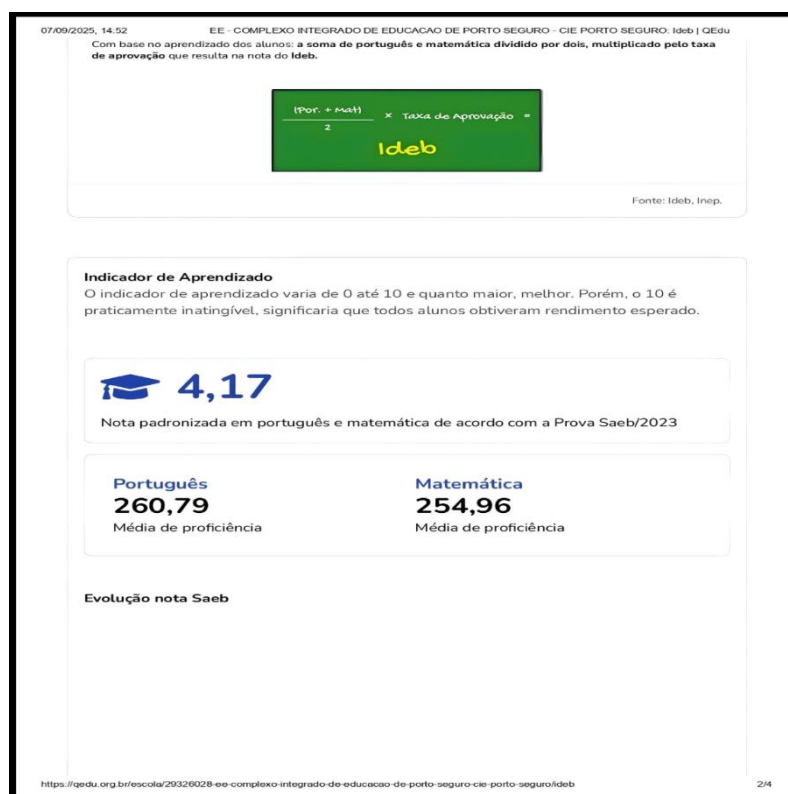
Os dados do QEDU reforçam esse diagnóstico. No Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro (CIEB), o IDEB do ensino médio foi de 3,5 em 2021, avançando para 3,8 em 2023. Esse crescimento revela uma melhora, mas ainda abaixo da meta nacional prevista pelo MEC. A evolução positiva se deve em parte ao desempenho dos estudantes em Língua Portuguesa,

com média de 260,79 pontos, e em Matemática, com 254,96 pontos, patamares que os situam no nível “Proficiente”, embora ainda distantes do nível “Avançado”.

Apesar desse avanço, o fluxo escolar continua sendo um gargalo. Em 2023, a taxa de aprovação foi de apenas 0,9, o que significa que, a cada 100 estudantes, 10 não foram aprovados. Esse quadro mostra que o problema da permanência continua impactando fortemente a qualidade da educação oferecida.

Assim, mesmo com a melhora do IDEB nos últimos dois ciclos, os números do CIEB revelam a persistência de desafios estruturais: a dificuldade de garantir permanência, o descompasso entre currículo e realidade dos estudantes e os limites de uma política que, ao retirar o noturno da avaliação, invisibiliza parte da juventude que mais precisa de atenção. A Figura 1 mostra que o CIEB alcançou um IDEB de 3,8 em 2023. Esse índice resulta da combinação entre a proficiência em Português e Matemática (4,17) e o fluxo escolar (0,9).

Figura 23 - Desempenho em Língua Portuguesa e Matemática.



Fonte: Qedu

Na Figura 23, observamos que a proficiência em Língua Portuguesa (260,79) e matemática (254,96) colocam os estudantes no nível Proficiente, mas ainda distantes do Avançado. Isso indica que há aprendizagem, mas insuficiente para garantir excelência.

Desde 2023, a Secretaria de Educação da Bahia vem implementando mudanças significativas no ensino médio noturno. A justificativa oficial é fortalecer o ensino integral diurno,

mas, na prática, o que se percebe é uma reorganização que impacta diretamente o perfil dos estudantes e os indicadores oficiais. No caso do Complexo Integrado de Educação Básica de Porto Seguro (CIEB), essa política resultou em uma transformação radical: em 2025, o turno noturno passou a ofertar exclusivamente a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto as turmas do ensino regular foram concentradas apenas no diurno.

Ao mesmo tempo, como a EJA não participa das avaliações nacionais do Saeb, cria-se um efeito imediato: o IDEB passa a ser calculado apenas com base no desempenho dos alunos do ensino integral diurno. Isso significa que os problemas estruturais do noturno ficam invisíveis nas estatísticas oficiais, produzindo uma melhora aparente, mas artificial, nos números. Essa decisão, embora possa parecer administrativa, tem consequências políticas claras. Como lembra Di Pierro (2021, p. 87):

“A exclusão de determinados segmentos escolares dos instrumentos de avaliação nacional não elimina as desigualdades, apenas as torna invisíveis nas estatísticas oficiais.” (Di Pierro, 2021, p. 87)

Ou seja, ao retirar o ensino regular noturno, a Secretaria mascara os dados sem enfrentar os problemas reais. Carrano (2013) reforça essa leitura crítica ao afirmar:

“As juventudes que frequentam o ensino noturno são aquelas mais atingidas pela precarização da vida, sendo justamente as que mais precisariam de políticas avaliadas e consistentes.”

No caso do CIEB- Porto Seguro, isso significa que os jovens trabalhadores, mães adolescentes e sujeitos em maior vulnerabilidade ficam cada vez mais invisíveis no sistema educacional.

Não se trata apenas de uma reorganização de turnos, mas de um movimento político que prioriza os indicadores em detrimento da realidade vivida pelos estudantes. Como alerta Soriano (2020, p. 134), em estudo sobre reorganização escolar: “O ensino noturno e a EJA representam impactos negativos nos resultados e, em razão disso, devem ser apagados.”

Essa lógica explica por que em 2025 o CIEB aparece apenas com turmas de EJA no noturno e porque o Saeb será aplicado somente ao ensino integral diurno: a meta é proteger os números, não os estudantes.

Assim, o lócus da pesquisa deve ser compreendido como um espaço singular, em que juventudes diversas se encontram com políticas educacionais inovadoras, em um município marcado por desigualdades sociais, violência urbana e exploração do turismo. Ao analisar o CIEB de Porto Seguro, não se trata apenas de observar números ou estruturas, mas de compreender as

tensões e possibilidades que emergem da convivência entre sujeitos juvenis e adultos em um espaço público pensado para a transformação educacional e social.

CAPITULO IV - VIDAS JOVENS NA EJA: TEMPO, TRABALHO, TERRITÓRIO E CULTURA

A análise do cotidiano e das práticas culturais dos estudantes da EJA em Porto Seguro revela tensões profundas relacionadas ao território, às desigualdades sociais e às possibilidades (ou limitações) de circulação pela cidade. Canclini entende cultura como espaço de misturas, interações e conflitos, onde grupos sociais negociam identidades, pertencimentos e práticas em meio às desigualdades estruturais. A partir da expansão da cultura digital, o autor atualiza esse debate em Cultura(s) e consumo(s) na era das redes (2020), afirmando que, para compreender cultura hoje, é necessário analisar como sujeitos participam de plataformas digitais e circuitos de circulação simbólica. Esses processos, segundo ele, são profundamente atravessados por desigualdades econômicas, territoriais e raciais, o que produz diferentes formas de acesso, participação e reconhecimento cultural.

Esse diagnóstico dialoga com estudos sobre culturas juvenis no Brasil. Para Dayrell (2003), as juventudes constroem cultura em suas práticas diárias na música, na estética, na linguagem, nas redes digitais e não podem ser entendidas apenas como consumidoras, mas como produtoras de sentidos sobre o mundo. Ele afirma que toda juventude “faz cultura ao mesmo tempo em que é feita pela cultura”, ideia que tem forte desdobramento quando pensamos nos jovens da EJA. Suas experiências culturais são marcadas por trajetórias de trabalho precoce, desigualdade racial e territorialidades periféricas, que condicionam o acesso a bens culturais, mas também produzem formas criativas de existência.

No campo das relações entre cultura e território, Milton Santos (2000) contribui ao afirmar que não há experiência cultural desvinculada do espaço. Para o autor, o território é sempre um “sistema de possibilidades e restrições”, estruturado pelas desigualdades sociais. Em cidades como Porto Seguro, marcadas por zonas turísticas luminosas e espaços periféricos opacos, as oportunidades de circulação cultural não se distribuem de forma homogênea. Assim, as práticas culturais dos jovens, ouvir música, circular no centro, frequentar a praia, usar redes sociais, expressam as condições concretas que o território lhes permite. Santos acrescenta que, em contextos desiguais, o acesso aos bens culturais se torna desigual porque “o território usado é também um território apropriado de forma desigual”, o que ajuda a compreender por que certas práticas culturais aparecem com tanta força entre estudantes da EJA, enquanto outras se tornam praticamente inacessíveis.

Esse entendimento se articula com estudos recentes sobre a juvenilização da EJA. Em Juventudes na EJA: desafios contemporâneos (2022), Rocha e Damasceno analisam como a

presença crescente de jovens trabalhadores nas turmas amplia tensões e exige uma revisão curricular profunda. Os autores mostram que esses jovens carregam marcadores sociais, raça, gênero, trabalho, território, precarização, que transformam suas formas de aprender e de se relacionar com o conhecimento escolar. Por isso, afirmam que não é possível trabalhar com a EJA juvenilizada usando o mesmo currículo historicamente destinado a adultos trabalhadores dos anos 1990; é preciso reconhecer as culturas juvenis como epistemologias válidas, que trazem saberes, estilos, estéticas e linguagens próprias.

Esse debate também aparece em análises mais atuais sobre educação e relações étnico-raciais. Ribeiro e Heringer (2023) lembram que o acesso à cultura é parte de uma política de reparação, pois populações negras e de baixa renda convivem historicamente com restrições materiais e simbólicas que limitam sua participação cultural. Assim, reconhecer as culturas juvenis negras como conhecimento legítimo é também enfrentar desigualdades raciais profundas. Além disso, autores como Martins e Barreto (2021) afirmam que o currículo escolar ainda é amplamente eurocentrado, privilegiando referências europeias e apagando produções culturais de jovens negros, indígenas e periféricos. Isso gera um descompasso entre a escola e a vida dos estudantes, sobretudo na EJA, onde grande parte deles traz repertórios culturais que não encontram espaço no currículo formal.

Como consequência, as culturas juvenis, manifestadas na música urbana, nas redes sociais, na estética corporal, nas narrativas digitais e nas territorialidades periféricas, tornam-se centrais para compreender como esses jovens constroem sentido sobre si mesmos e sobre a escola. As pesquisas mais recentes convergem em afirmar que reconhecer essas culturas não é opcional, mas condição para uma educação inclusiva, democrática e antirracista. Incorporar esses repertórios ao currículo não significa “adaptar-se ao gosto dos jovens”, mas legitimar saberes que historicamente foram silenciados.

As falas evidenciam o que Haesbaert (2004) denomina “cidadania mutilada”, marcada por restrições concretas de acesso ao espaço urbano e aos bens sociais. Nas palavras do autor, trata-se de uma experiência em que os sujeitos “têm seus direitos territoriais reduzidos, vivendo apenas parcelas fragmentadas da cidade e de suas oportunidades” (HAESBAERT, 2004, p. 92).

A primeira fala, de Emily, demonstra com clareza essa limitação do tempo e do espaço vividos:

“É bem difícil fazer uma coisa diferente. Minhas coisas é mais voltada a casa e filha e esposo. (...) Quando eu tenho lazer é quando a minha filha dorme que eu não tenho mais nada pra fazer dentro de casa, que eu vou assistir. E às vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.” (Emily - Transcrição da entrevista, 2025).

Não se trata apenas de ausência de tempo livre, mas de uma forma social de exaustão imposta às mulheres trabalhadoras e mães. Como afirma bell hooks em *Ensinando a Transgredir*, “a vida das mulheres pobres e racializadas é organizada para que o descanso seja exceção, não direito” (hooks, 2021, p. 74). A experiência de Emily é, portanto, expressão concreta de desigualdades estruturais que atravessam gênero, classe e território.

Outras falas reforçam esse quadro. Matheus associa seu lazer à possibilidade de deslocamento, revelando como a mobilidade urbana condiciona o uso da cidade:

“Fico trancado dentro de casa. Não tenho lugar para sair. Eu não vou mais para a praia. Não tenho bicicleta. Eu prefiro ir de bicicleta.” (Matheus - Transcrição da entrevista, 2025).

Haesbaert (2004) ajuda a compreender essa dimensão ao afirmar que as desigualdades territoriais não eliminam o território, mas o restringem: “os pobres urbanos vivem processos de desterritorialização que se expressam menos como perda total e mais como imposição de territórios reduzidos, precarizados e limitados” (p. 115). A fala de Matheus materializa esse território reduzido, onde a mobilidade é mínima e o lazer depende de recursos básicos que nem sempre estão disponíveis.

Quando questionados sobre lazer, a maioria cita práticas acessíveis, como a praia, o centro, caminhar, conversar ou simplesmente permanecer em casa.

“No centro tem cinema, né? Cinema, passarela... Sempre é bom andar.”
(Jonathan - Transcrição da entrevista, 2025).

“Sair, conversar, praia, algum lugar de noite. De vez em quando.”
(Emanuel - Transcrição da entrevista, 2025).

“Às vezes eu vou pra praia, mas às vezes eu vou pra uma festa. Festa, tipo, paredão? É.”
(Rose - Transcrição da entrevista, 2025).

Ficar em casa ou sair com os amigos.
(Emanuel – Transcrição da entrevista, 2025)

Essas práticas se aproximam do que Soares (2006) define como culturas juvenis populares: modos de viver e produzir sentido “com aquilo que está ao alcance, reinventando a cidade e o cotidiano” (SOARES, 2006, p. 54). Mesmo em contextos precarizados, a juventude cria sociabilidade, identidade e pertencimento.

O ato de “andar” como lazer se aproxima do que Milton Santos (2000) descreve como “uso possível do território”, quando o sujeito não acessa os equipamentos de consumo, mas circula pelos espaços públicos iluminados da cidade, aquilo que o autor chama de “zonas luminosas”, atrativas e turísticas, mas cujas lógicas não se voltam para os moradores das classes populares. Santos lembra que a cidade capitalista “oferece o melhor a quem vem de fora, enquanto restringe possibilidades a quem vive dentro” (SANTOS, 2000, p. 62), uma descrição coerente com a realidade de Porto Seguro.

O município, segundo dados do Observatório do Turismo da Bahia (SETUR, 2024), recebe mais de 1,5 milhão de visitantes ao ano, com grande concentração no verão e nos feriados prolongados. As principais atrações turísticas, Passarela do Descobrimento, praias urbanas, barracas estruturadas, festas, eventos musicais, restaurantes e complexos de lazer, são amplamente divulgadas em campanhas estaduais e nacionais, reforçando Porto Seguro como destino de entretenimento e consumo. Fontes como Melhores Destinos (2024) e o portal Custo de Vida (2023) apontam que a cidade figura entre os destinos mais procurados da Bahia e com custos elevados para alimentação fora de casa.

As falas mostram que os jovens constroem lazer onde é possível, nas praias livres, em praças, no centro, em encontros com amigos, no futebol, nas festas gratuitas ou de rua, ou simplesmente permanecendo em casa.

Apesar disso, o trabalho aparece como elemento central na organização do tempo e da vida. Muitos estudantes relatam exaustão, cansaço e a falta de energia para atividades culturais. Flávia ilustra esse cenário:

“Final de semana é isso... só pra trabalhar. (...) Às vezes eu vou pra praia, às vezes eu vou pra alguma festa.” (Flávia - Transcrição da entrevista, 2025).

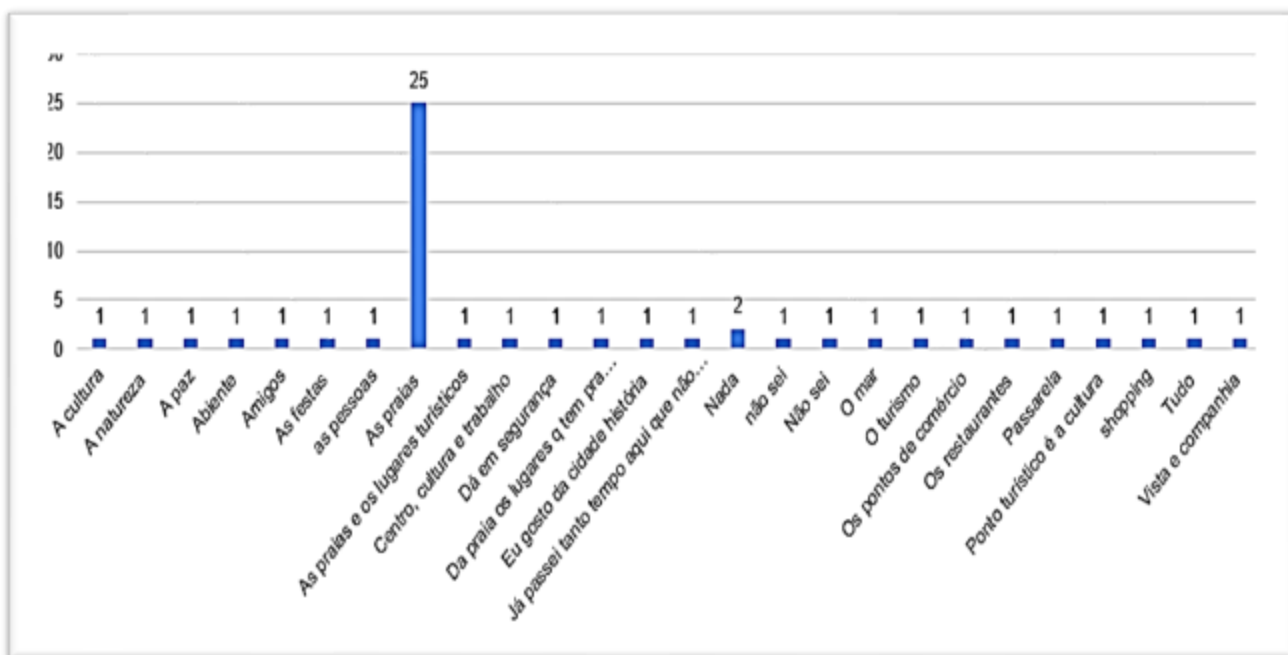
“Folgo no sábado e no domingo trabalho. (...) Eu saio com os amigos. Praia. Se não, eu jogo bola.” (Murilo - Transcrição da entrevista, 2025).

bell hooks (2021) afirma que, para sujeitos das classes populares, “o descanso e o lazer são negados sistematicamente, porque a sobrevivência ocupa todos os espaços de tempo” (p. 121). Isso se confirma nas falas da EJA: a maior parte do final de semana é tomada pelo trabalho, e o pouco lazer possível se dá em espaços gratuitos ou de baixo custo.

4.1 Território e afetos: o que agrada aos estudantes na cidade

Gráfico de distribuição das respostas dos estudantes da EJA acerca dos aspectos da cidade que mais apreciam. Observa-se forte concentração na categoria “As praias”, mencionada por 25 participantes, seguida de menções dispersas envolvendo cultura, natureza, turismo, comércio e convivência social. Dados do questionário aplicado em 2025.

Figura 24 - Preferências dos estudantes sobre o que mais gostam na cidade de Porto Seguro



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Quando articulados aos dados levantados nos gráficos, que revelam preferência por espaços públicos, baixa participação em atividades culturais formais e presença significativa do trabalho aos finais de semana, os depoimentos mostram uma juventude que vive numa cidade turística vibrante, mas que experimenta apenas suas margens.

A relação com Porto Seguro é marcada pela convivência simultânea entre desejo e exclusão: os estudantes reconhecem a beleza e as possibilidades da cidade, mas acessam apenas aquilo que a desigualdade territorial permite.

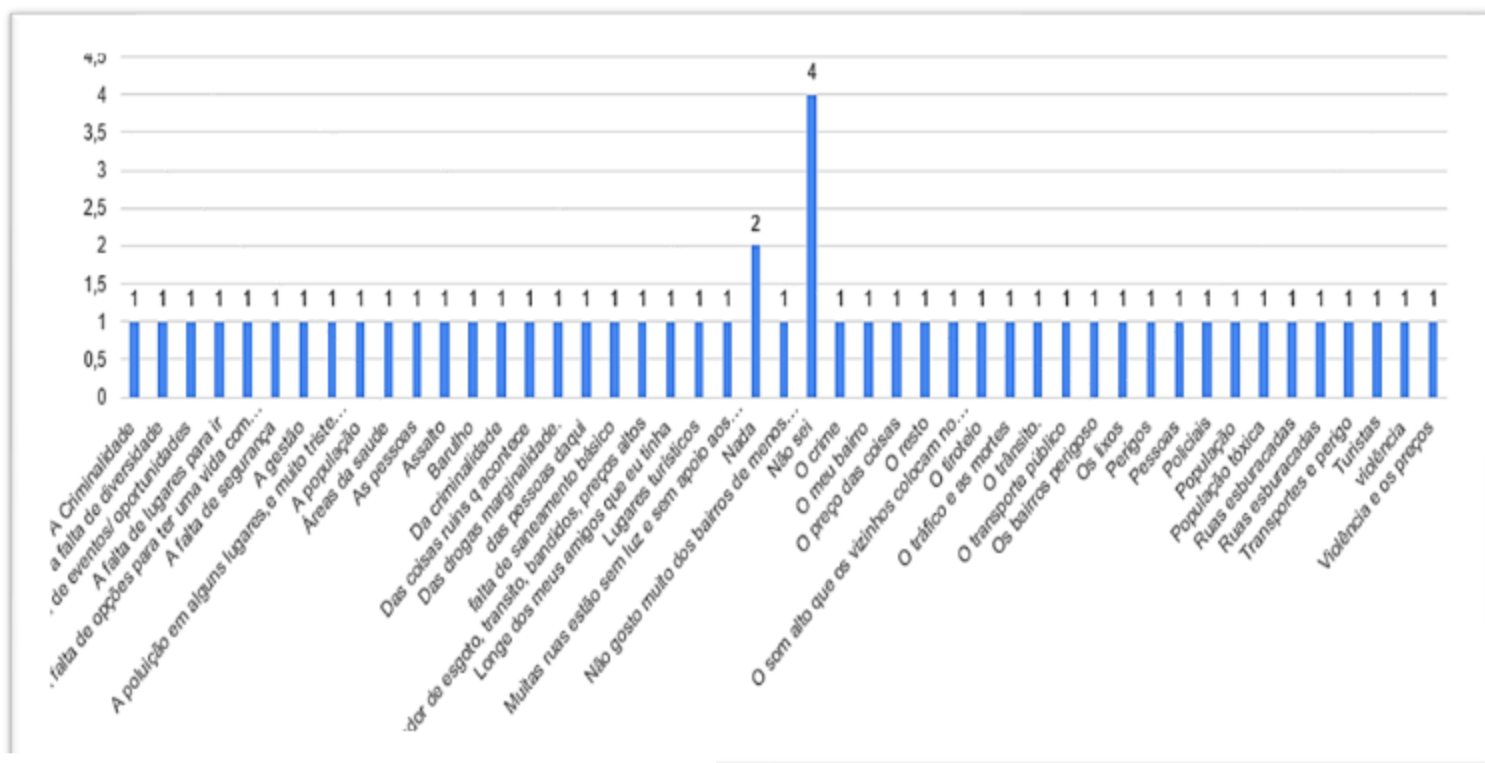
Os estudos reforçam a necessidade de compreender a juventude da EJA articulada às desigualdades do território e do trabalho. Como sintetiza Haesbaert, viver em territórios reduzidos é também viver “identidades tolhidas, possibilidades cortadas, vidas parcialmente vividas” (HAESBAERT, 2004, p. 63). A análise das entrevistas mostra que essa juventude luta diariamente para ampliar seus territórios, por meio do estudo, da circulação possível, da praia acessível, dos

encontros com amigos e da escola enquanto espaço de sociabilidade, pertencimento e reconstrução existencial.

4.1.1 Percepções negativas sobre Porto Seguro

Os resultados que apresentam “o que os estudantes menos gostam na cidade” funcionam como indicadores poderosos das tensões urbanas vivenciadas pela juventude da EJA. Embora Porto Seguro seja conhecida nacionalmente como um dos principais destinos turísticos do Brasil, recebendo mais de 1,5 milhão de visitantes por ano (OBSERVATÓRIO DO TURISMO DA BAHIA, 2024), os dados revelam que os estudantes constroem outra relação com a cidade: uma relação marcada pela desigualdade territorial, pela limitação de acesso e pela pouca vivência dos espaços urbanos mais valorizados.

Figura 25 - Percepções negativas dos estudantes sobre o que menos gostam na cidade de Porto Seguro



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Entre os itens mais citados como aspectos negativos aparecem violência, falta de opções de lazer acessível, transporte, preços altos, ruas escuras, falta de oportunidades, ruído, poluição sonora e dificuldades de circulação. Esses elementos configuram aquilo que Haesbaert (2004) denomina cidadania mutilada: a cidade existe em sua completude, mas apenas uma parcela dela é realmente acessível aos jovens trabalhadores dos bairros populares. Para o autor, viver a cidade

sob desigualdade significa compartilhar “apenas partes fragmentadas do território, reduzidas e precarizadas” (HAESBAERT, 2004, p. 92).

Os dados dialogam ainda com o que Milton Santos (2000) descreve como a produção de zonas luminosas e zonas opacas. Porto Seguro, com sua Passarela do Descobrimento, praias estruturadas, cabanas de luxo, grandes eventos turísticos e restaurantes caros, constitui uma zona luminosa pensada para o visitante. Já as zonas opacas, que concentram moradias populares e trabalho precarizado, são o espaço vivido pelos estudantes da EJA. A insatisfação revelada nos gráficos demonstra que a juventude local raramente usufrui da cidade turística, e convive cotidianamente com problemas estruturais que não aparecem nas propagandas oficiais.

Os estudantes também mencionam a falta de lazer público, aspecto que evidencia a desertificação de políticas culturais destinadas à juventude pobre. Soares (2006), ao discutir culturas juvenis, afirma que os jovens dos bairros populares constroem seus modos de viver “com aquilo que está ao alcance”, reinventando a cidade a partir das margens (p. 54). Nos gráficos, isso aparece quando os estudantes reclamam da falta de locais gratuitos, iluminados e locais seguros para circulação.

Outro ponto de destaque nos dados é a violência, que limita a mobilidade e restringe a circulação noturna. Essa percepção reforça o argumento de que a experiência urbana dos jovens da EJA é atravessada por medo, autocontenção e rotinas rígidas entre trabalho-casa-escola, características típicas de territórios precarizados.

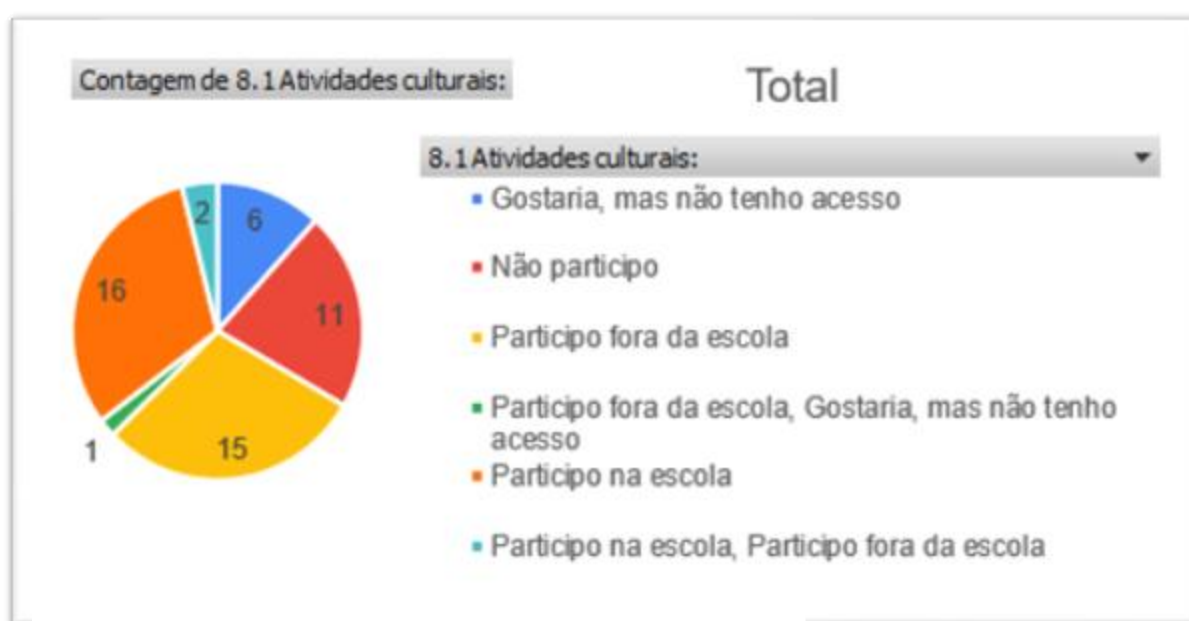
A queixa sobre preços altos também aparece nos gráficos, e confirma que desfrutar da praia ou dos pontos turísticos exige consumo, prática incompatível com o orçamento da maior parte dos entrevistados. Mesmo a praia, que deveria ser um espaço democrático, é percebida como inacessível quando vinculada a barracas estruturadas, transporte pago ou consumo obrigatório. Essa percepção dialoga diretamente com o que Santos (2000) denomina uso possível do território, quando o direito de existir na cidade é condicionado por capacidade de compra.

A soma desses fatores demonstra que, embora vivam em uma cidade reconhecida nacionalmente por sua beleza e oferta de lazer, os jovens da EJA enfrentam um cotidiano marcado por limitações materiais, insegurança, trabalho exaustivo e pouca inserção nos espaços turísticos. Assim, os gráficos revelam não apenas percepções individuais, mas a materialização sociológica da desigualdade urbana: aqueles que vivem e trabalham para sustentar a economia turística são os mesmos que menos usufruem do que a cidade oferece.

4.2 Distribuição da participação dos estudantes em atividades culturais

A distribuição percentual da participação dos estudantes da EJA em atividades culturais, evidenciando predominância de sujeitos que afirmam desejar participar, mas não possuem acesso, seguida daqueles que não participam de nenhuma atividade. O gráfico revela desigualdades de acesso ao lazer e à cultura, reafirmando o papel limitado dos equipamentos culturais para jovens trabalhadores. Os três gráficos sobre participação cultural revelam padrões consistentes na experiência dos estudantes da EJA e aprofundam o entendimento das relações entre território, lazer, desigualdade e juventude em Porto Seguro. O gráfico mostra que muitos estudantes não

Figura 26 - Participação dos estudantes da EJA em atividades culturais



participam de atividades culturais ou gostariam, mas não têm acesso. A fala de Emily evidencia essa limitação do tempo e do próprio corpo exausto:

(...) Quando eu tenho lazer é quando a minha filha dorme que eu não tenho mais nada pra fazer dentro de casa, que eu vou assistir. E às vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.” (Emily - Transcrição da entrevista, 2025).

Esse cansaço estrutural é também territorial, no sentido desenvolvido por Haesbaert (2004). Para o autor, sujeitos em condição de vulnerabilidade vivem em “territórios restritos”, espaços de circulação reduzida, onde o direito de ir e vir não está totalmente negado, mas profundamente limitado. No caso de Emily, o território de lazer é comprimido ao espaço doméstico, condicionado pela rotina de cuidados e pela energia que lhe resta após o trabalho.

Milton Santos (2000) ajuda a compreender essa dinâmica ao afirmar que o território não é apenas chão, mas tempo vivido. Quando o tempo é capturado pelo trabalho e pelo cuidado, o

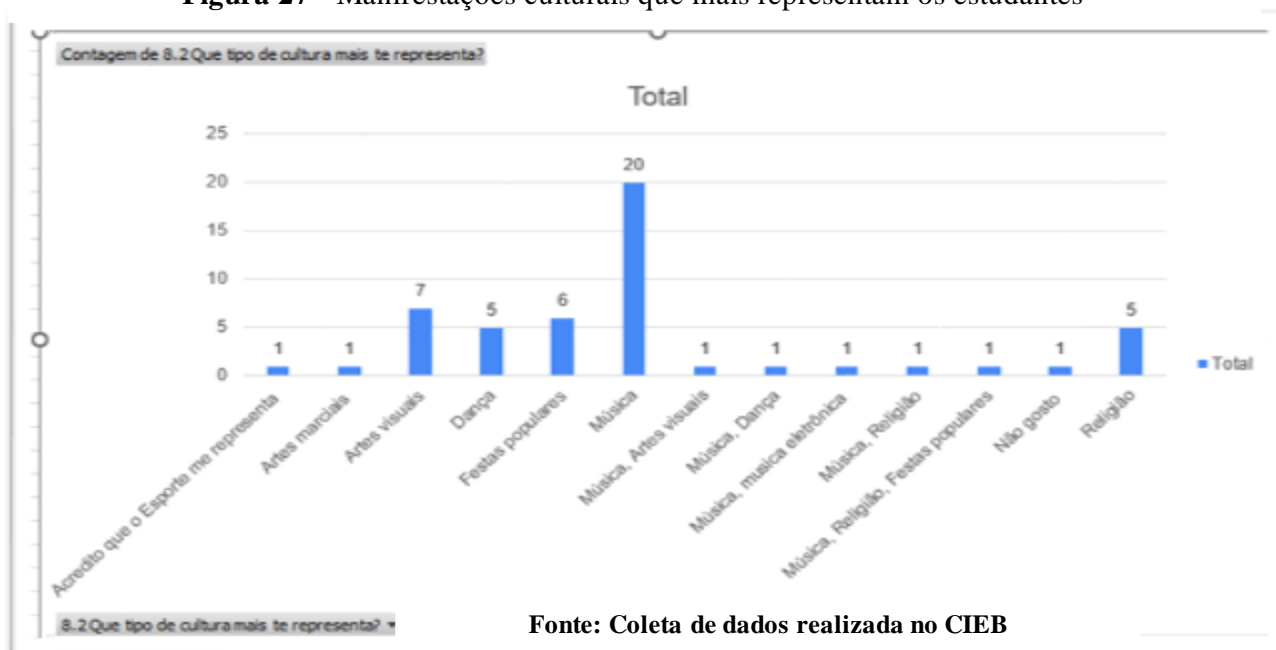
território simbólico do lazer desaparece. Assim, o fim de semana, que em uma cidade turística como Porto Seguro assume forte conotação de festa, praia e mobilidade, torna-se, para a estudante, apenas continuidade da rotina que a exaure.

Emily revela, portanto, um padrão recorrente entre jovens da EJA: não é apenas que “não participam de atividades culturais”, mas que vivem um tipo específico de imobilidade social e cultural, na qual o lazer é sempre adiado ou substituído pelo descanso involuntário. Como destaca bell hooks (2021, p. 121), “quando o corpo está sempre a serviço da sobrevivência, a imaginação do prazer se torna um luxo”.

A partir dessa perspectiva, o gráfico que aponta elevados percentuais de estudantes que não acessam atividades culturais ganha um sentido mais amplo: trata-se menos de falta de interesse e mais da combinação entre desigualdade territorial, exaustão corporal e limitações estruturais do cotidiano dos jovens trabalhadores. Emily não está sozinha em sua fala; ela representa uma condição coletiva, vivida de forma silenciosa e frequente pelos sujeitos da EJA.

4.2.1 Tipos de manifestações culturais que mais representam os estudantes

Figura 27 - Manifestações culturais que mais representam os estudantes



Os tipos de expressões culturais que mais representam os estudantes, com destaque para a centralidade da música enquanto elemento identitário. O gráfico demonstra a relevância das práticas culturais populares na constituição das culturas juvenis, bem como a baixa identificação com formas culturais institucionalizadas. Os dados revelam que o tipo de cultura mais que representa os estudantes, tem a música como principal marcador identitário, com 20 citações,

caminhada, indicando que o lazer é construído majoritariamente em espaços públicos e de baixo custo, dada a limitação de acesso aos equipamentos formais de cultura. Da mesma forma, o gráfico acima, referente às atividades culturais que os estudantes frequentam ou gostariam de frequentar, revela que "ouvir música" aparece 12 vezes, seguido por praia (7) e cinema/shopping (3). Esses resultados dialogam profundamente com as falas dos estudantes. Emily, por exemplo, vincula diretamente seu pouco tempo de lazer ao ato de assistir alguma coisa ou usar o celular, atividades associadas ao consumo de música e conteúdos digitais:

“Quando eu tenho lazer, é quando a minha filha dorme (...). Eu vou assistir. E no celular, e às vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.”
(Emily - *Transcrição da entrevista, 2025*).

A música, portanto, é compatível com as condições objetivas de vida desses estudantes: exige pouco deslocamento, pouco custo e encaixa-se no tempo fragmentado que sobra entre trabalho, escola e responsabilidades familiares. Já o gráfico também registra interesse por festas (paredões), ainda que apareçam timidamente nos números, mas isso emerge fortemente na fala de Rose:

“Às vezes eu vou pra praia, mas às vezes eu vou pra uma festa. Festa, tipo, paredão? É.”
(Rose - *Transcrição da entrevista, 2025*).

Esse cruzamento entre dados e narrativa mostra que, apesar de números baixos, certas manifestações culturais têm forte relevância afetiva e identitária para segmentos específicos da turma.

O dado sobre praia, atividade citada 7 vezes, confirma que o litoral é uma das poucas opções acessíveis à juventude trabalhadora. Isso aparece sistematicamente nas falas, como na de Emanuel:

“Sair, conversar, praia, algum lugar de noite.”
(Emanuel - *Transcrição da entrevista, 2025*).

“Eu saio com os amigos. Praia. Se não, eu jogo bola.”
(Murilo - *Transcrição da entrevista, 2025*).

Essa recorrência reforça a ideia de Milton Santos (2000) de que, para a juventude periférica, os “espaços públicos gratuitos” tornam-se territórios fundamentais de sociabilidade e sobrevivência cultural, especialmente em cidades que, como Porto Seguro, funcionam prioritariamente para o turismo e o consumo.

Por outro lado, o gráfico também evidencia um número expressivo de estudantes que não participam de atividades culturais estruturadas (como teatro, dança, museus, cursos artísticos). Isso ecoa a fala de Jonathan:

“E atividades culturais? Música, essas coisas? Não. Gosto disso não.”
(Jonathan - *Transcrição da entrevista*, 2025).

E a de Rose, que nem reconhece a expressão “atividades culturais”:

“E o tempo que você se dedica às atividades culturais e de lazer? - O que é isso?”
(Rose - *Transcrição da entrevista*, 2025).

Essas falas evidenciam a distância entre a escola e as vivências culturais da juventude. Para bell hooks, essa ruptura é grave, pois “a pedagogia crítica só se realiza quando dialoga com os mundos culturais dos estudantes” (hooks, 2021, p. 89). Quando a escola desconsidera essas culturas, ela perde sua potência formativa e sua capacidade de promover pertencimento e emancipação.

Os gráficos revelam também uma contradição importante: muitos estudantes afirmam participar de atividades culturais fora da escola, mas essa participação se limita a práticas populares e acessíveis, como ouvir música, ir à praia, jogar futebol ou encontrar amigos. O “fora da escola” não aponta para equipamentos culturais institucionalizados, mas para experiências cotidianas e comunitárias, típicas das juventudes periféricas.

Esse conjunto de dados expressa o que Haesbaert denomina “fragmentação do acesso cultural”, em que a juventude da EJA acessa apenas parcelas da cidade, vivenciando “territórios possíveis, não escolhas plenas”. De acordo com o autor, jovens de classes populares ocupam territórios reduzidos, marcados por limitações concretas de circulação e uso dos espaços urbanos.

Com base em Santos (2000), pode-se afirmar que Porto Seguro apresenta zonas luminosas² voltadas ao turismo, bares, festas, restaurantes, eventos e espaços de consumo, que, embora intensamente divulgadas, permanecem restritas para grande parte dos jovens trabalhadores devido aos custos e à lógica excludente desses territórios.

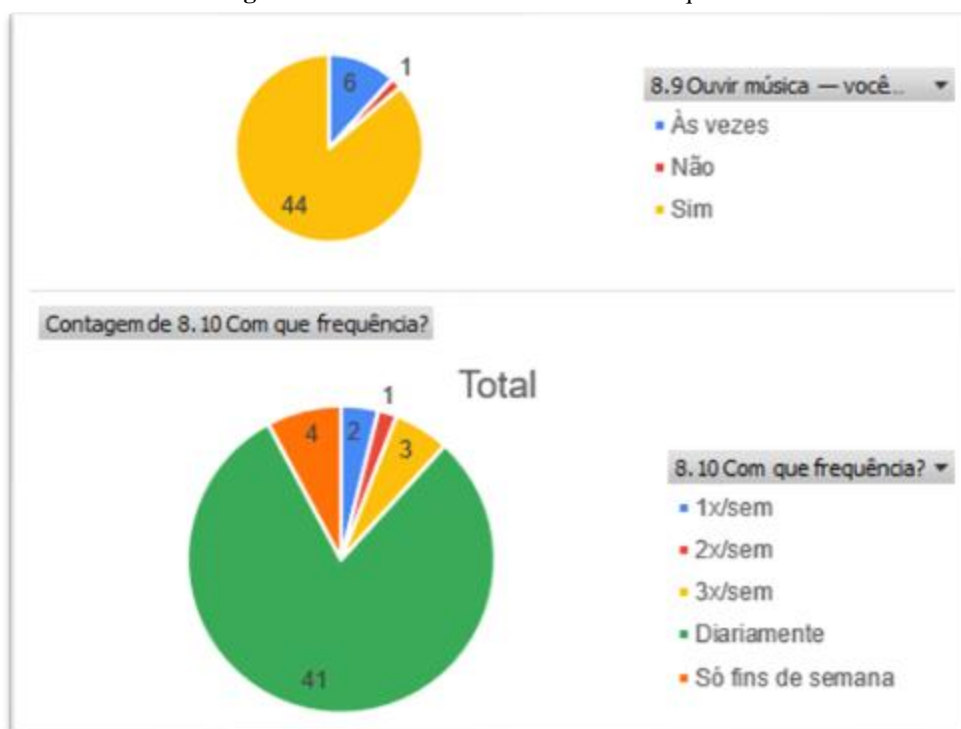
Para bell hooks (2021), essa realidade evidencia que “o descanso, o lazer e a experiência cultural são negados de forma sistemática às classes populares”, já que a sobrevivência ocupa o tempo e restringe as possibilidades de usufruir a cidade.

² Milton Santos utiliza o termo “zonas luminosas” para se referir às partes da cidade altamente equipadas, modernizadas e destinadas ao consumo, ao espetáculo e ao turismo. São espaços que exibem o “melhor da cidade”, mas que, ao mesmo tempo, tornam-se inacessíveis aos moradores pobres, que não conseguem usufruir das oportunidades oferecidas nesses territórios. Nessas zonas, escreve o autor, “o visível é sedutor, mas profundamente seletivo” (SANTOS, 2000, p. 63), indicando que a oferta de lazer e cultura é abundante, mas não democraticamente distribuída.

Dessa forma, os gráficos e as entrevistas revelam que a juventude da EJA ocupa sobretudo espaços gratuitos, praia, centro e praças, enquanto poucos conseguem acessar práticas culturais institucionalizadas. Tal cenário reforça a necessidade de que a escola, especialmente a EJA, se constitua como um espaço de ampliação de repertórios, de circulação simbólica e de efetivo acesso cultural.

4.3 Frequência com que os estudantes da EJA ouvem música

Figura 29 - Habito de ouvir música e a frequência



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

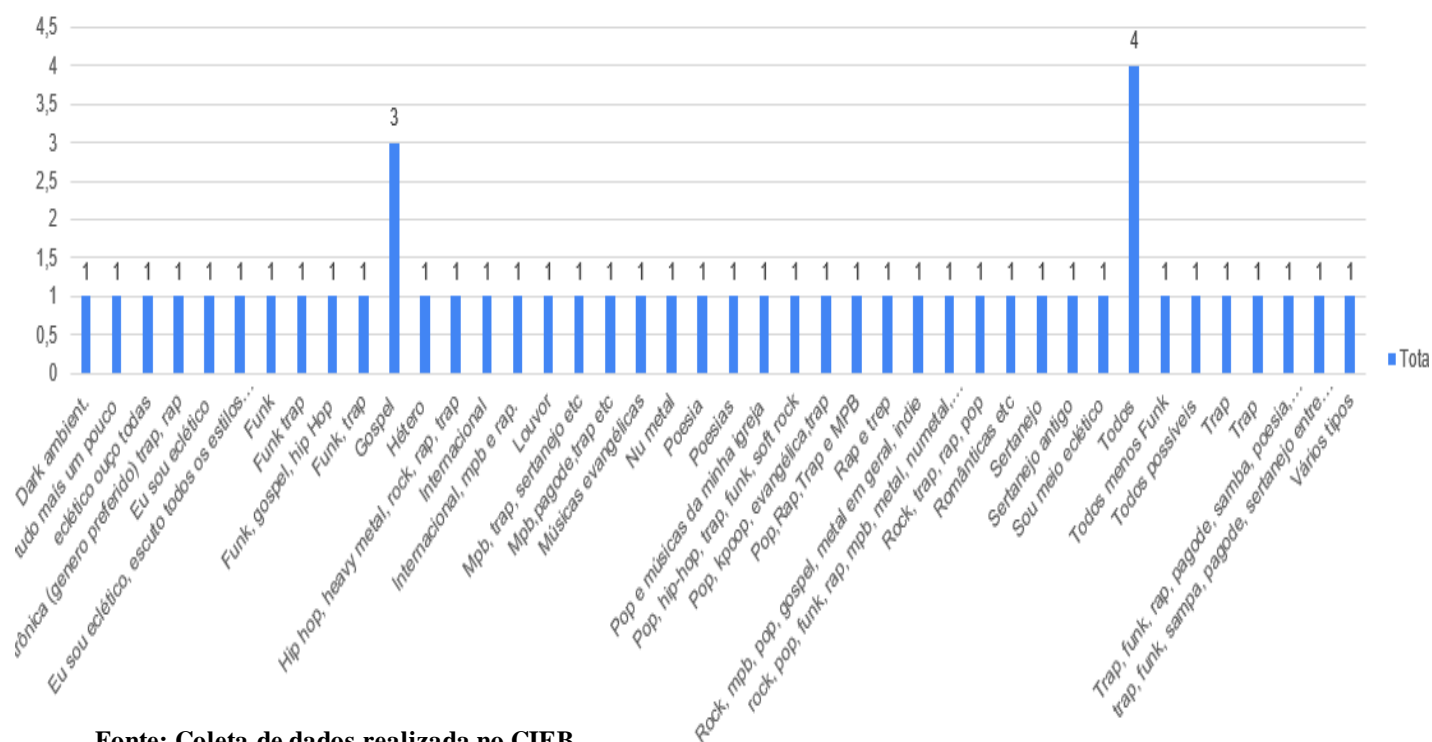
A música é a prática cultural mais presente e acessível no cotidiano da juventude da EJA. Dos participantes, 44 afirmam ouvir música e 41 dizem ouvir diariamente, confirmando que a música constitui um território simbólico permanente, mesmo quando outros espaços culturais lhes são negados.

Essa centralidade dialoga com Soares (2006), para quem as culturas juvenis são marcadas por práticas de “expressão sonora, estética e afetiva” que organizam a vida social dos jovens (p. 54). A música funciona, portanto, como linguagem identitária, companhia emocional e ferramenta de sociabilidade.

4.3.1 Gêneros musicais ouvidos pelos estudantes da EJA

No gráfico de gêneros musicais, observa-se uma forte diversidade estética: funk, gospel, sertanejo, pop, MPB, eletrônica, rock, reggae, metal, entre outros. No entanto, chama atenção a presença do rap/trap, citados diretamente em 7 respostas (somando as variações: "trap", "rap", "funk-trap", "rap/trap", "trap e rap", "trap, funk, pagode", "rap e trap").

Figura 30- Gêneros mais escutados



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

Isso evidencia que o rap/trap ocupa papel relevante nas identidades juvenis, sobretudo entre jovens periféricos, como aponta Soares (2006), ao analisar os repertórios culturais das juventudes brasileiras: “o rap, o funk e o trap tornam-se instrumentos de interpretação do mundo e denúncia das desigualdades” (p. 58).

A música aparece como prática de baixo custo, acessível, intimista, característica de jovens cujo tempo, corpo e renda são restringidos pelo trabalho e pela rotina exaustiva. Flávia confirma essa relação entre exaustão e poucas possibilidades culturais:

“Final de semana é só pra trabalhar... Quando eu vou tentar fazer algo, já estou cansada.” (Flávia — Transcrição da entrevista, 2025)

Nesse cenário, ouvir música, especialmente a partir do celular e de fones de ouvido, torna-se um recurso cotidiano para suportar jornadas de trabalho e para criar momentos de autorregulação emocional.

O fato de 7 estudantes mencionarem diretamente rap/trap e de 19 estudantes, no total, citarem trap, rap ou funk em algum momento, torna esses gêneros os mais recorrentes entre as respostas, evidenciando que os jovens da EJA se identificam com estéticas que:

- narram desigualdades,
- expressam frustrações e sonhos,
- articulam experiências de periferia, território e trabalho.

O rap/trap, para essa juventude, funciona como pedagogia cultural, uma forma de interpretar o mundo. Isso dialoga com a crítica de bell hooks (2021), quando afirma que as culturas populares podem ser ferramentas de resistência simbólica e reconstrução identitária.

4.4 Frequência de ida à praia entre os estudantes da EJA

Figura 31 - Frequência de ida à praia entre os estudantes da EJA



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

O gráfico indica que a maioria dos estudantes afirmam ir à praia apenas às vezes (38 respostas). Outros 10 dizem ir sempre, enquanto 3 declaram que nunca frequentam esse espaço. Em uma cidade turística como Porto Seguro, onde a praia constitui um dos principais símbolos de lazer, identidade cultural e circulação pública, esse resultado parece sugerir ampla presença juvenil nesses territórios. Contudo, quando articulado às entrevistas, o dado revela nuances importantes.

Embora as falas não mencionem diretamente a frequência à praia em grande quantidade, elas reiteram, de modo recorrente, duas dimensões centrais que ajudam a explicar o comportamento mostrado nos gráficos: o cansaço provocado pela rotina de trabalho e estudo; as dificuldades de deslocamento e permanência nesses espaços.

Essas dimensões aparecem repetidamente nas entrevistas, ainda que de formas variadas, o que permite afirmar que o acesso ao lazer não é ausente, mas condicionado. A recorrência desses elementos nas narrativas demonstra o que Bauer e Gaskell (2017) chamam de padrão discursivo transversal, um conjunto de sentidos que emerge não de uma fala específica, mas da repetição de temas ao longo dos depoimentos.

Em termos sociológicos, essa limitação do uso pleno da cidade pode ser compreendida a partir de Milton Santos (2000), quando discute o uso do território: não basta que o espaço exista; é preciso que o sujeito tenha meios, tempo e condições materiais de usufruí-lo. Assim, ir “às vezes” à praia não significa liberdade de circulação, mas um acesso pontual, mediado pela rotina exaustiva, pelos custos indiretos e pela mobilidade restrita.

De modo semelhante, Haesbaert (2004) descreve que os segmentos populares vivem em territórios reduzidos, acessando apenas fragmentos da cidade, mesmo quando seus símbolos mais valorizados, como a praia em Porto Seguro, são publicamente anunciados como “para todos”. O “às vezes” que aparece no gráfico traduz justamente essa redução das possibilidades: a praia está próxima geograficamente, mas distante na prática cotidiana.

Esse conjunto de elementos permite interpretar que a frequência à praia entre os jovens da EJA é marcada por ambiguidades: existe o desejo, porque a praia é um dos poucos espaços gratuitos da cidade; existe a limitação, porque o tempo, o corpo cansado e a falta de recursos operam como barreiras concretas.

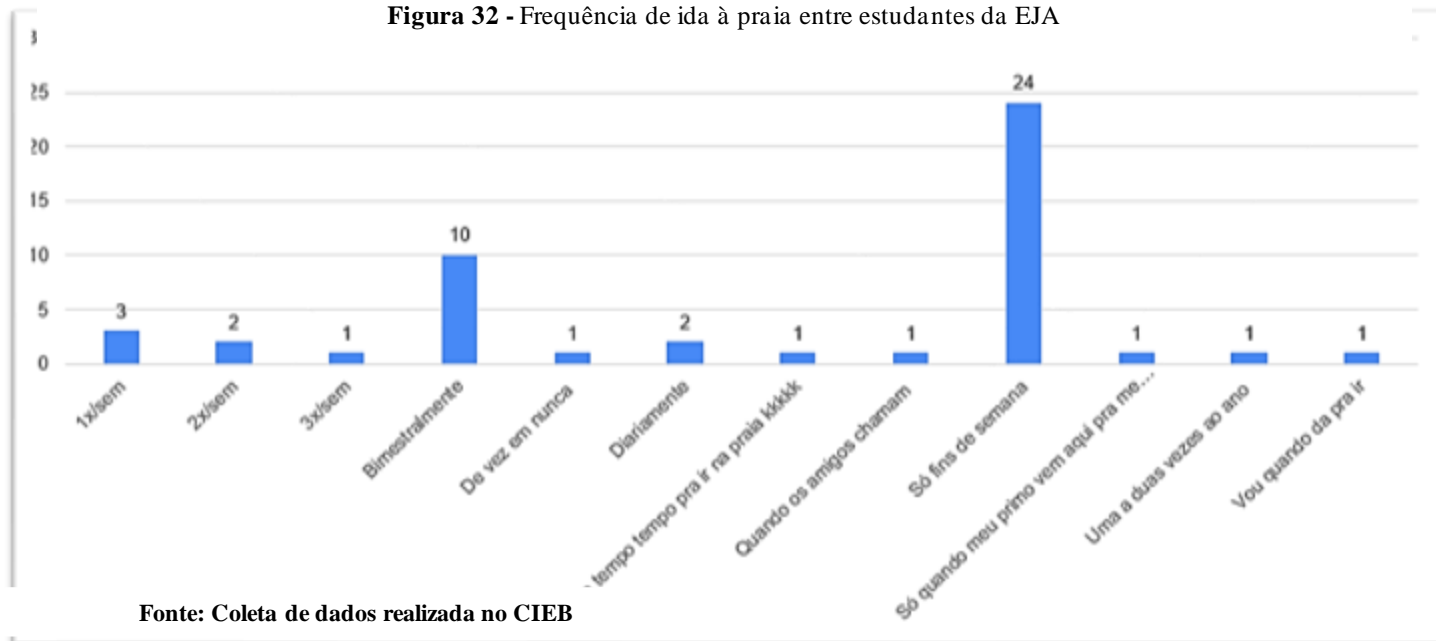
Porto Seguro, apesar de ser um dos destinos costeiros mais visitados do país, apresenta uma dinâmica urbana que, como apontaria Santos (2000), privilegia turistas e rotas de consumo. Assim, os estudantes da EJA acessam a praia, mas não plenamente, nem com a regularidade que a imagem turística da cidade sugere.

A análise do gráfico, portanto, não revela apenas hábitos de lazer, mas expressa uma tensão estrutural entre juventude trabalhadora, território e desigualdade, evidenciando que estar “perto” da praia não significa estar dentro dela em termos de vivência plena, autonomia e pertencimento.

4.5 Análise da frequência à praia entre os estudantes da EJA

O gráfico apresenta a periodicidade com que os estudantes frequentam a praia, evidenciando predominância de visitas restritas aos finais de semana e baixa regularidade de

Figura 32 - Frequência de ida à praia entre estudantes da EJA



Fonte: Coleta de dados realizada no CIEB

acesso ao território de lazer. Os dados revelam que a frequência à praia entre os estudantes da EJA é marcada por forte irregularidade e por um padrão de uso condicionado por tempo, trabalho e acesso ao território. A maior parte dos estudantes afirma ir à praia “só nos fins de semana” (24 respostas), seguida por um grupo que vai bimestralmente (10 respostas). Frequências mais constantes, como 1x na semana, 2x na semana ou diariamente, aparecem de maneira residual, o que evidencia que, mesmo vivendo em um dos destinos turísticos mais visitados do país, a juventude local não usufrui plenamente desse território.

Essa contradição é central para compreender a condição territorial vivida por esses jovens. Porto Seguro recebe mais de 1,5 milhão de visitantes por ano, segundo dados da SETUR-BA (2024), e suas praias figuram entre as mais exploradas pela indústria do turismo na Bahia, com forte presença de barracas privativas, restaurantes, clubes de praia e eventos voltados majoritariamente para turistas. Entretanto, como já indicado em falas anteriores, muitos estudantes relatam que não possuem bicicleta, dinheiro para transporte ou condições corporais e emocionais após extensas jornadas de trabalho, o que limita sua circulação pela cidade. Assim, a frequência à praia ocorre “quando dá”, expressão que sintetiza uma relação desigual com os espaços públicos.

Milton Santos (2000) ajuda a compreender essa realidade ao afirmar que cidades turistificadas são marcadas pela coexistência de “zonas luminosas”, espaços planejados para o consumo, lazer e circulação de visitantes, e “zonas opacas”, onde vivem os moradores locais,

especialmente aqueles das classes populares. Embora a praia seja oficialmente um espaço público, sua apropriação é mediada por lógicas de mercado, deslocamento e tempo disponível, criando barreiras materiais e simbólicas. No caso da EJA, essas barreiras são ainda mais intensas devido ao acúmulo de jornadas: trabalho, cuidados familiares e estudo à noite.

As respostas que aparecem de forma dispersa no gráfico reforçam essa condição: “De vez em nunca”, “Vou quando dá pra ir”, “Quando os amigos chamam”, “Só quando meu primo vem aqui pra me levar”.

Essas frases indicam uma juventude que deseja acessar o território, mas depende de condições externas para fazê-lo, seja tempo, transporte ou companhia. Trata-se de um lazer condicionado, e não pleno. Isso ecoa o que Haesbaert (2004) denomina “cidadania mutilada”, quando o sujeito tem seus direitos territoriais reduzidos, vivenciando apenas fragmentos da cidade. Nas palavras do autor, trata-se de uma cidadania em que “os acessos se tornam precários, descontínuos e restritos” (HAESBAERT, 2004, p. 107), ideia que se materializa nessas formas intermitentes de ir à praia.

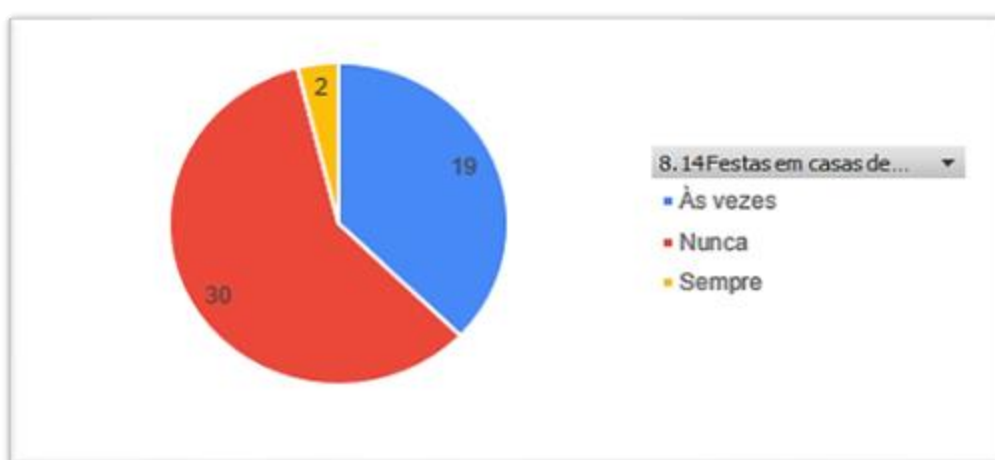
Esse mesmo padrão aparece em diversas falas, mesmo quando os estudantes não falam diretamente da praia, mas das limitações de tempo e mobilidade para o lazer. Flávia afirma que, depois de longas jornadas de trabalho, “não tem energia para nada”; Emanuel relata que sai “quando dá”, e Matheus descreve que, diante da falta de transporte, acabou “ficando em casa”. Essas falas reforçam uma leitura sociológica importante: para essa juventude, o lazer não é um direito consolidado, mas um espaço de disputa entre cansaço, trabalho, distância e acesso desigual à cidade.

Assim, o gráfico não revela apenas quantas vezes vão à praia; ele evidencia os mecanismos que restringem o acesso ao próprio território onde vivem. A praia, que poderia representar descanso, pertencimento e sociabilidade, torna-se um espaço intermitente, condicionado, raro, revelando uma face importante das desigualdades que atravessam a vida dos estudantes da EJA. Em uma cidade marcada pelo turismo de consumo, os jovens moradores vivem o território pela borda, acessando-o nos intervalos possíveis, e não como parte integral de sua experiência cotidiana.

4.6 Acesso Juvenil às Casas de Show e ao Lazer Noturno em Porto Seguro

O gráfico referente à frequência com que os estudantes da EJA vão a casas de show em Porto Seguro mostra que a maior parte deles nunca frequenta esses espaços (30 respostas), enquanto apenas uma minoria afirma ir às vezes (19) ou sempre (2). Esse dado, quando analisado em conjunto com as entrevistas, revela uma dinâmica clara: embora Porto Seguro seja um dos maiores destinos turísticos do Brasil, com forte economia baseada no entretenimento, a juventude local permanece estruturalmente afastada dessa oferta cultural.

Figura 33 - Frequência de participação dos estudantes da EJA em festas realizadas em casas de show de Porto Seguro



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso do excel

Milton Santos (2006) ajuda a compreender esse paradoxo ao afirmar que a cidade turística é produzida para o olhar e para o consumo do visitante, não para a experiência cotidiana de quem mora nela. Trata-se, segundo o autor, de “territórios orientados para fluxos exógenos”, isto é, espaços cujo funcionamento privilegia quem chega, não quem vive. Assim, os grandes shows, festas e casas de espetáculo da cidade, que recebem artistas nacionais e movimentam volumes expressivos de capital, são moldados por uma lógica de mercado incompatível com a renda, o tempo e o ritmo da juventude trabalhadora da EJA.

O distanciamento aparece com frequência nas narrativas dos estudantes. Muitos descrevem finais de semana marcados por trabalho, cansaço acumulado e rotinas domésticas exaustivas, o que restringe drasticamente suas possibilidades de lazer noturno. Como lembra Zygmunt Bauman (2001), em sociedades de consumo, o acesso a espaços culturais passa menos pela vontade e mais pela capacidade de participar das trocas econômicas que esses espaços exigem. E é justamente essa capacidade que falta aos jovens entrevistados, cuja vida, como dizem, “é trabalhar e estudar”, deixando pouco espaço para o lazer. Flávia é direta ao afirmar: “Final de semana é só pra

trabalhar... eu chego sem energia”. É significativo que mesmo estudantes que desejam sair optem por práticas de baixo custo, como caminhar na Passarela, ir à praia ou conversar com amigos.

Além dos fatores econômicos, há uma dimensão cultural importante. García Canclini (2015) aponta que as culturas urbanas são também culturas de distinção: determinados espaços e eventos são percebidos como pertencentes a certos grupos sociais, produzindo uma fronteira simbólica entre “quem pode” e “quem não pode” pertencer a eles. No caso de Porto Seguro, a intensa presença turística e o caráter comercial das casas de show construíram um imaginário de que esses espaços são destinados aos visitantes e a jovens de maior poder aquisitivo. Assim, não se trata apenas de preço, mas de pertencimento.

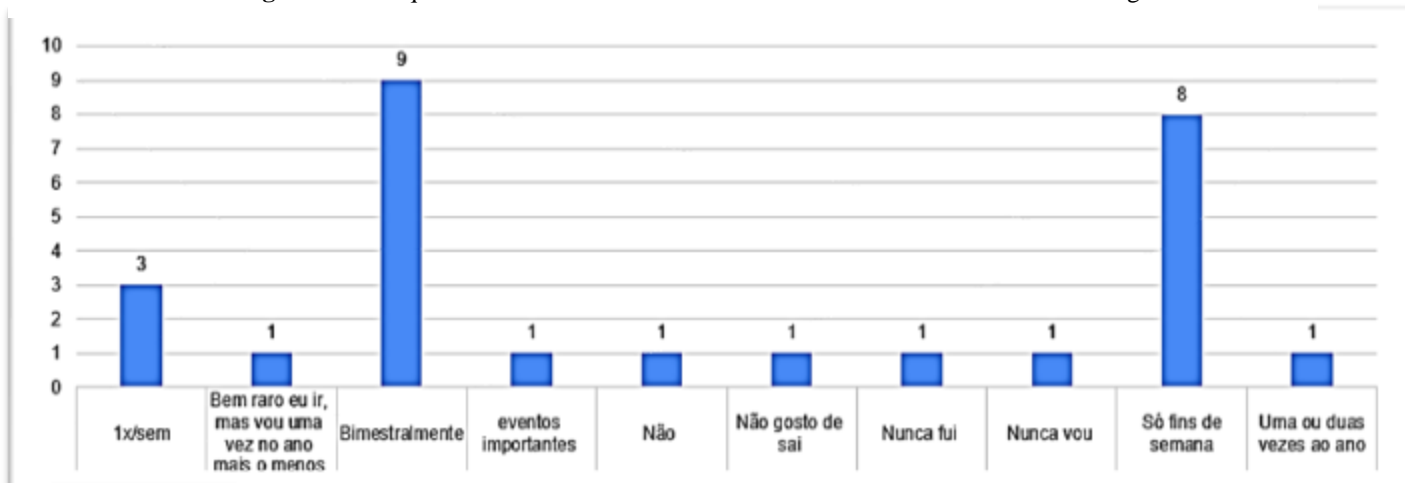
Muniz Sodré (2002) acrescenta que os espaços midiáticos de lazer, festas, shows, boates, são dispositivos de “sociabilidade programada”, onde a participação ocorre por meio de práticas de consumo. Isso reforça a compreensão de que a juventude da EJA, por não se inserir na lógica do consumo turístico, não se reconhece nesses territórios. O discurso de André, por exemplo, mostra essa relação: ao falar de lazer, ele menciona “comer no Mac”, um espaço mais próximo de sua vivência cotidiana do que qualquer festa de grande porte. A cidade turística oferece múltiplas possibilidades, mas elas não se alinham às culturas de lazer desses jovens.

Combinando esses elementos, trabalho excessivo, baixa renda, deslocamentos difíceis, ausência de pertencimento e oferta cultural voltada ao turista, compreende-se por que o gráfico evidencia tamanha distância entre os estudantes e as casas de show. A análise confirma que o acesso cultural em Porto Seguro é profundamente desigual. A juventude da EJA vive uma cidade vibrante, com eventos grandiosos, mas permanece nas bordas dessa vibração, experimentando apenas aquilo que o território lhes permite: praia gratuita, encontros informais, música no celular, caminhadas pelo centro e convivências comunitárias.

Esses dados reforçam que, embora Porto Seguro apareça para o Brasil como uma “cidade do lazer”, a experiência real de seus jovens estudantes mostra que o lazer turístico não é sinônimo de lazer acessível. Aqui se manifesta o que Milton Santos chama de “dissociação entre a cidade

que se mostra e a cidade que se vive”, uma brecha que atravessa desigualdades raciais, de classe e de território.

Figura 34 - Frequência de ida dos estudantes da EJA a casas de show em Porto Seguro.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso do excel

O gráfico que apresenta a frequência das idas às casas de show revela um padrão significativo: a maior parte dos estudantes participa desses eventos de forma esporádica, seja bimestralmente (9 respostas) ou apenas aos fins de semana (8 respostas). Há também um número importante de estudantes que declara ir raramente ou quase nunca. Essa baixa frequência não expressa falta de interesse, mas sim condições concretas que moldam o acesso ao lazer noturno.

As entrevistas ajudam a interpretar esses limites. A rotina de cansaço aparece recorrentemente nas falas. Flávia explica: “Final de semana é isso... só pra trabalhar (...) não tenho energia.” (Transcrição, 2025). Emily também revela que o descanso é quase inexistente: “Quando eu tenho lazer é quando a minha filha dorme (...) E às vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.” (Transcrição, 2025). Esses relatos mostram que o tempo livre é rapidamente absorvido pelo trabalho, pelo cuidado com a família e pelas exaustões acumuladas, fatores que impactam diretamente a possibilidade de frequentar festas ou eventos noturnos.

A cidade de Porto Seguro, mesmo amplamente reconhecida por seus grandes eventos, casas de show, festas sazonais e uma agenda intensa de entretenimento, estrutura grande parte de suas ofertas pensando no turismo. Como aponta Milton Santos, as cidades organizadas pela lógica do capital turístico criam “espaços luminosos” que concentram serviços e oportunidades, mas que nem sempre se integram à vida cotidiana dos moradores. Esses territórios ficam disponíveis, mas

não necessariamente acessíveis, sobretudo para a juventude trabalhadora. Assim, não surpreende que poucos estudantes marquem idas frequentes e que nenhum declare ir “sempre”.

Essa distância entre cidade turística e cidade vivida também se expressa na fala de Jonathan, que associa lazer a atividades gratuitas: “Praia, centro... sempre é bom andar.” (Transcrição, 2025). Em vez de acessar casas de show, a juventude da EJA circula por espaços abertos, de baixo custo, muitas vezes como alternativa ao consumo obrigatório. André reforça isso ao narrar que, quando sai, procura opções acessíveis: “Eu saio pra comer alguma coisa e dar uma esfriada na cabeça.” (Transcrição, 2025).

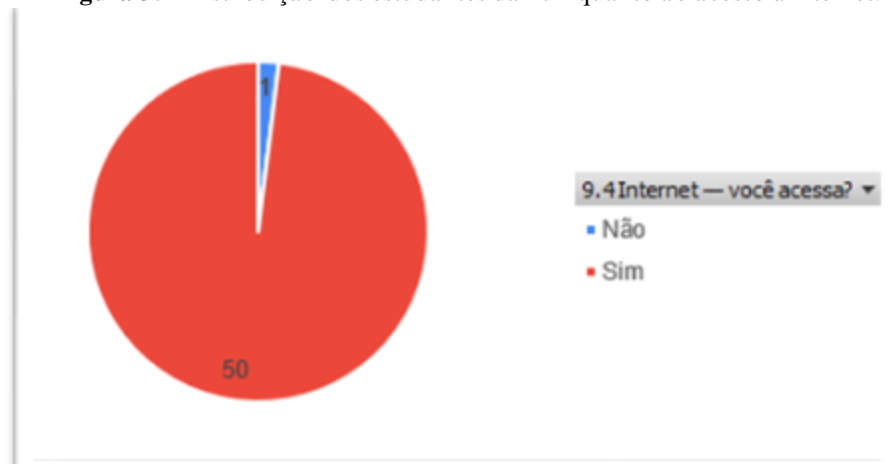
Haesbaert contribui para compreender esse cenário ao afirmar que populações dos bairros populares urbanos vivem “territórios reduzidos”, onde o acesso ao lazer, à circulação e à cultura é limitado por fronteiras sociais, econômicas e simbólicas. Esses territórios não impedem totalmente a participação, mas a condicionam, e a transformam em eventos raros, planejados, dependentes de tempo e dinheiro.

O gráfico confirma essa leitura: a ida a casas de show aparece como uma prática não estruturante, mas eventual; não como parte da rotina, mas como exceção. Isso reforça a compreensão de que a juventude da EJA constrói seu lazer sobretudo em espaços gratuitos, públicos e de convivência, enquanto as estruturas culturais mais formais permanecem distantes.

No conjunto, os dados revelam que os estudantes vivem em uma cidade intensamente marcada pelo turismo e pelas festas, mas acessam apenas uma pequena parcela desse circuito. O que se evidencia é uma juventude que negocia seus territórios possíveis, entre trabalho, cansaço, renda limitada e circulação reduzida, encontrando no que é acessível a forma concreta de viver o lazer.

4.7 Acesso à Internet no Cotidiano dos Estudantes da EJA

Figura 35 - Distribuição dos estudantes da EJA quanto ao acesso à internet.



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes da EJA (2025).

A análise do gráfico revela um dado importante para compreender as culturas juvenis da EJA no contexto contemporâneo: praticamente todos os estudantes acessam a internet. Dos 51 respondentes, 50 afirmam acessar, enquanto apenas 1 declara não utilizar, um indicador de que a conectividade se tornou parte constitutiva da vida cotidiana desses jovens.

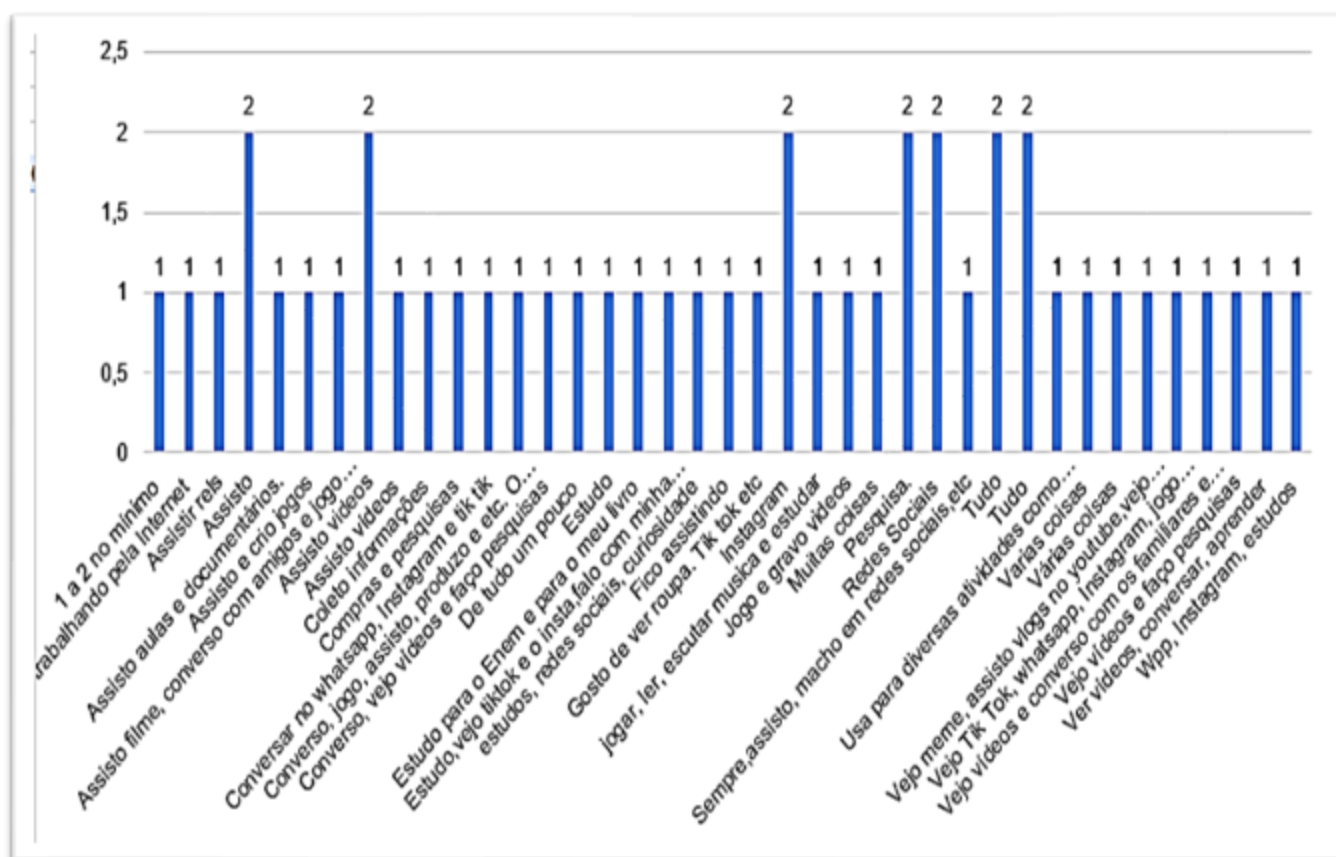
Esse resultado evidencia aquilo que Milton Santos (2000) já antecipava ao discutir o papel das tecnologias como elementos estruturantes da vida urbana: elas reorganizam os usos do território e criam novas formas de circulação, comunicação e produção de sentidos. Para a juventude da EJA, marcada por rotinas de trabalho extensas, deslocamentos longos e pouco tempo livre a internet não é apenas uma ferramenta, mas uma condição de existência social.

O acesso massivo também revela o impacto do wifi doméstico, comunitário e institucional como fator que democratizou a entrada dos jovens no espaço digital, mesmo em bairros periféricos. Se antes o acesso dependia de lan houses, pacotes de dados caros ou equipamentos exclusivos, hoje o wifi seja na própria casa, na casa de familiares, na escola ou em comércios locais, permite que esses estudantes se conectem de maneira contínua, ainda que muitas vezes em condições precárias (sinal instável, aparelhos antigos, velocidade limitada). A conectividade, portanto, se amplia, mas mantém marcas da desigualdade. Segundo o relatório TIC Domicílios 2023, o Wi-Fi doméstico e comunitário tornou-se o principal vetor de inclusão digital no Brasil, permitindo que jovens de bairros populares acessem a internet de forma contínua. Contudo, o estudo enfatiza que esse acesso ainda é marcado pela precariedade, com conexões instáveis, baixa velocidade e dependência de dispositivos antigos (NIC.br, 2024).

O fato de quase todos acessarem a internet também dialoga com outros achados da pesquisa: a forte presença de música no cotidiano, a circulação por redes sociais como WhatsApp e Instagram e a preferência por conteúdos audiovisuais. Esses elementos mostram que, mesmo quando a cidade impõe barreiras territoriais, preços altos, transporte limitado, lazer restrito, o território digital se abre como espaço possível, permitindo que os jovens construam sociabilidades, consumam cultura e afirmem suas identidades.

Assim, o gráfico expressa mais do que um número: ele revela a centralidade da internet na vida de uma juventude trabalhadora que, apesar das desigualdades materiais, encontra no digital um modo de estar no mundo, de aprender, de se afirmar e de se conectar com aquilo que a cidade, muitas vezes, lhes nega.

Figura 36 - Distribuição das respostas sobre o que os estudantes fazem na internet.



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes da EJA do CIEB Porto Seguro (2025).

A análise do gráfico sobre o que os estudantes fazem na internet mostra um conjunto de práticas extremamente diversas, revelando que o ambiente digital ocupa lugar central na vida cotidiana da juventude da EJA. Embora muitas respostas apareçam apenas uma vez, essa dispersão não indica desorganização, mas sim multiplicidade de usos, característica típica das culturas

juvenis contemporâneas. A internet se torna um território onde se entrelaçam lazer, sociabilidade, estudos, trabalho e consumo cultural.

Grande parte dos estudantes utiliza a internet para sociabilidade: conversar com amigos, usar redes sociais, assistir vídeos curtos e acompanhar conteúdos cotidianos. Esse uso confirma que, para esses jovens, o digital funciona como um espaço relacional fundamental, especialmente considerando que muitos têm pouco tempo para circular pela cidade devido ao trabalho. A territorialidade se expande para o ambiente online, e isso dialoga diretamente com Milton Santos quando enfatiza que o território é definido pelos usos que dele se faz. Nesse sentido, o “território digital” torna-se essencial para sujeitos cujas condições materiais restringem o usufruto pleno da cidade presencial.

Além disso, os dados mostram que a internet é a principal porta de entrada para o acesso cultural. Assistir filmes, ouvir música, ver vídeos no YouTube ou TikTok, acompanhar influenciadores e consumir entretenimento rápido aparecem como práticas recorrentes. Em uma cidade onde os espaços de lazer e cultura formais são fortemente voltados ao turismo e, portanto, inacessíveis para grande parte da população local, a internet se configura como o espaço cultural mais democrático disponível. É ali que os estudantes acessam aquilo que o território urbano lhes nega, substituindo cinemas, shows, teatros e eventos pagos por plataformas virtuais.

O gráfico também indica que uma parcela dos estudantes utiliza a internet para estudar, pesquisar, resolver atividades escolares ou acessar conteúdos para o Enem. Embora seja um grupo menor, essa presença revela que o ambiente digital também cumpre função pedagógica, sobretudo em contextos onde a escola não supre todas as necessidades de aprendizagem e o estudante precisa conciliar estudo com longas jornadas de trabalho.

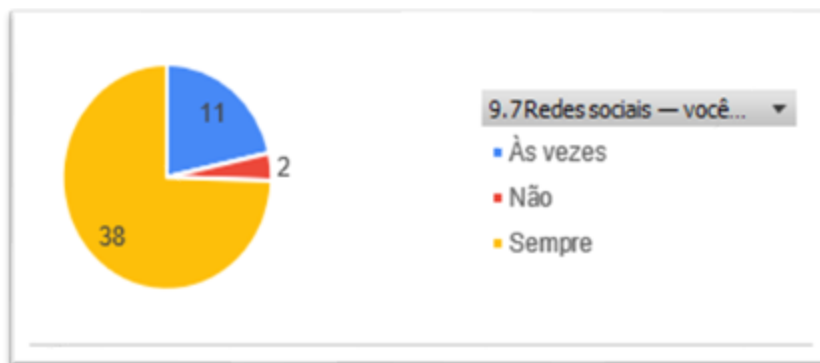
Outros estudantes respondem “tudo”, “muitas coisas” ou “uso para diversas atividades”, evidenciando como o universo digital opera por simultaneidade e hiperconexão, marcas das culturas juvenis contemporâneas. Essa multiplicidade reforça as análises de Dayrell sobre a criatividade juvenil e sua capacidade de transformar o cotidiano em práticas culturais próprias.

Em síntese, o gráfico mostra que a internet é o principal território cultural da juventude da EJA, um espaço onde esses jovens conseguem se expressar, aprender, descansar, se conectar e existir com mais autonomia do que no território físico da cidade, marcado por desigualdades estruturais, transporte limitado, jornadas longas de trabalho e lógicas de lazer voltadas ao turista. O ambiente digital aparece, assim, como um lugar de possibilidades e respiros, compensando

parcialmente as restrições do espaço urbano presencial e oferecendo formas alternativas de participação cultural e social.

4.7.1 Redes sociais: Participação dos Estudantes nas Redes Sociais

Figura 37 - Participação dos estudantes em redes sociais.



Fonte: Dados da pesquisa de campo, Questionário Sociocultural da EJA, 2025.

A análise do gráfico sobre o uso de redes sociais pelos estudantes da EJA revela uma característica central das culturas juvenis contemporâneas: a presença massiva do digital como espaço de sociabilidade, identidade e circulação simbólica. A maioria absoluta dos respondentes afirma usar redes sociais “sempre”, seguida por um grupo menor que usa “às vezes”, e apenas um número residual declara não utilizar.

Esse padrão confirma o que diversos estudos sobre juventudes já apontam: o território digital tornou-se uma extensão do território urbano. Milton Santos (1996), ao discutir a técnica e o uso do território, afirma que os espaços contemporâneos articulam materialidades e imaterialidades, e as redes sociais podem ser compreendidas como esse “meio técnico-informacional” que reorganiza modos de existir, comunicar e aprender. No caso da EJA, essa presença digital adquire dupla função.

Primeiro, ela compensa limites de circulação física pela cidade, já identificados nas falas sobre lazer, praia, deslocamentos e consumo. Jovens que não conseguem acessar plenamente os “territórios luminosos” da cidade turística (SANTOS, 1999) encontram no digital um lugar de presença, visibilidade e encontro que o espaço urbano frequentemente lhes nega. Assim, o uso intenso de redes sociais funciona como território possível, no sentido de Haesbaert (2004): um espaço em que a restrição territorial vivenciada no mundo físico se transforma em alguma autonomia simbólica.

Segundo, as redes sociais são um dos principais marcadores das culturas juvenis, como mostram Dayrell e Carrano ao discutir expressões identitárias, linguagens, estéticas e formas de participação cultural dos jovens. Mesmo quando o acesso a equipamentos culturais formais é reduzido, a participação digital permite que esses estudantes consumam e produzam cultura, especialmente por meio de música, vídeos curtos, humor, dança e tendências culturais amplamente mediadas pelas plataformas.

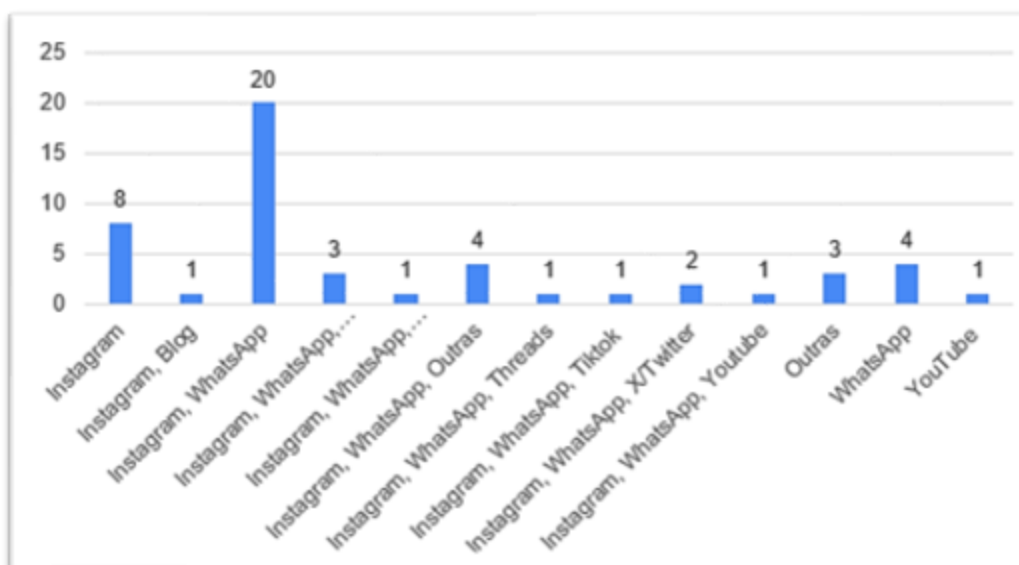
A adesão quase total às redes sociais também dialoga com os dados anteriores sobre música, principal linguagem cultural citada pelos estudantes. As plataformas digitais são justamente o ambiente onde esses gêneros circulam, trap, rap, funk, gospel, MPB, pop –, reforçando a ideia de que as práticas culturais desses jovens ocorrem majoritariamente no cotidiano e no digital, e não em espaços institucionalizados.

Também é importante destacar que, para estudantes trabalhadores, com jornadas extensas e exaustivas, as redes sociais funcionam como lazer de baixo custo, acessível em casa, no transporte ou nos intervalos de descanso, algo já indicado nas falas sobre cansaço, pouco tempo livre e permanência no lar.

Assim, o gráfico não apenas revela o uso das redes sociais: ele confirma uma tendência estrutural na pesquisa. À medida que o território urbano se mostra desigual e seletivo, o território digital aparece como espaço privilegiado de circulação juvenil, de expressão cultural e de pertencimento simbólico.

4.8 Plataformas Digitais Preferidas pelos Estudantes da EJA

Figura 38- Plataformas digitais mais utilizadas pelos estudantes da EJA.



Fonte: Dados da pesquisa de campo,

A análise sobre quais redes sociais os estudantes mais utilizam aprofunda a compreensão sobre como a juventude da EJA constrói seus territórios de circulação simbólica e suas práticas culturais no meio digital.

O gráfico mostra nitidamente que o WhatsApp é a plataforma mais utilizada, com 20 indicações diretas, seguido pelo Instagram, citado em diferentes combinações (Instagram isolado = 8; Instagram + WhatsApp = 3; Instagram + outras plataformas = 4; e outras combinações menores). Outras redes aparecem de forma residual, TikTok, YouTube, Threads, X/Twitter, com apenas 1 ou 2 menções cada.

Essa predominância do WhatsApp e do Instagram não é casual. Ela revela que o estudante-trabalhador da EJA prioriza plataformas rápidas, leves, gratuitas e de forte componente comunitário e audiovisual. Nesse sentido, Milton Santos (1996) ajuda a compreender que as redes sociais funcionam como “meios técnicos de uso cotidiano”, apropriados de maneira pragmática conforme as condições de vida. Os jovens não buscam, prioritariamente, redes de exposição sofisticada, mas espaços que possibilitem comunicação direta, pertencimento a grupos, troca de conteúdo imediato e interação com redes próximas.

O WhatsApp, assim, opera como território de vínculos, um espaço onde circulam conversas com familiares, colegas de trabalho, grupos da escola, amigos de bairro e redes de apoio. Já o Instagram aparece como território de visibilidade, onde esses jovens consomem música, humor, estética, moda e conteúdos culturais que dialogam com suas identidades.

Além disso, o baixo uso de plataformas como TikTok ou X/Twitter sugere uma dinâmica importante: apesar da juventude ser fortemente conectada, não se trata de um consumo digital homogêneo, mas condicionado por fatores como acesso à internet móvel, custo de dados, tipo de aparelho e rotina exaustiva de trabalho e estudo. A escolha por redes mais leves ou que demandam menos tempo de navegação indica uma relação funcional com o digital, um território possível, na perspectiva de Haesbaert (2004), construído dentro de limites concretos da vida cotidiana.

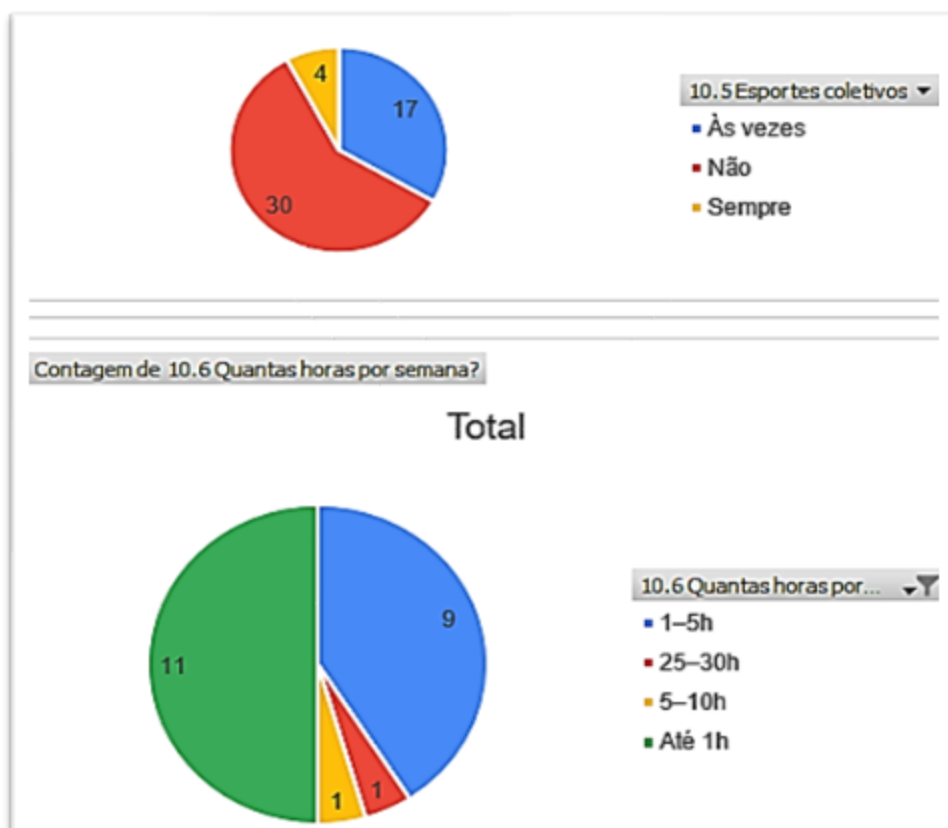
O fato de muitos estudantes usarem mais de uma plataforma simultaneamente (como aparece nas combinações Instagram + WhatsApp + outra rede) demonstra um aspecto típico das culturas juvenis: a multiterritorialidade, a circulação híbrida entre diferentes espaços simbólicos. Esses jovens transitam por mais de um território digital, ainda que de maneira menos intensa que os jovens de classes médias, o que confirma a ideia de que a juventude se move “pelos circuitos que pode, não pelos que deseja”.

A predominância das redes sociais mais populares reforça também a coerência com outros dados da pesquisa, especialmente os gráficos sobre música: o digital é o principal canal de acesso às expressões culturais, trap, rap, funk, gospel, pop, confirmando que o celular é, para esses estudantes, a principal ponte entre eles e a cultura.

Assim, o gráfico revela muito mais do que escolhas tecnológicas: ele evidencia que os estudantes da EJA constroem no digital uma extensão de seus territórios cotidianos, articulando trabalho, estudo, sociabilidade e cultura, de modo marcado pelas desigualdades que organizam a vida urbana em Porto Seguro.

4.9 Práticas Esportivas e Rotinas de Atividade Física no Cotidiano dos Estudantes da EJA

Figura 39 - Frequência de participação em esportes coletivos entre estudantes da EJA.



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes da EJA - CIEB Porto Seguro (2025).

A análise dos dois gráficos revela muito sobre como a juventude da EJA acessa ou não acessa práticas de esporte e cuidado corporal, evidenciando mais uma vez a relação entre tempo, trabalho e desigualdade territorial.

No primeiro gráfico, sobre participação em esportes coletivos, a maioria dos estudantes respondeu “não” (30), seguida por “às vezes” (17) e apenas 4 que afirmam participar “sempre”. A baixa participação confirma um padrão recorrente nas respostas sobre lazer: o esporte aparece menos como prática regular e mais como possibilidade esporádica. Isso se relaciona diretamente às condições de vida desses jovens, longas jornadas de trabalho, cansaço físico acumulado, responsabilidades domésticas e dificuldade de acesso a espaços esportivos adequados.

Essa realidade dialoga com a noção de territórios reduzidos em Milton Santos, pois o uso efetivo da cidade depende de infraestrutura, segurança, tempo e recursos, elementos que não estão igualmente distribuídos. Quando o estudante não acessa quadras, praças esportivas ou centros comunitários, não é por falta de interesse, mas por falta de condições materiais, evidenciando uma desigualdade que atravessa tanto o corpo quanto o território.

O segundo gráfico, sobre quantas horas semanais são dedicadas ao esporte, aprofunda ainda mais essa leitura. A maioria dos estudantes pratica até 1 hora por semana (11), seguida por um número significativo entre 1 e 5 horas (9). As categorias superiores – 5 - 10h, 25- 30h - quase desaparecem. Esse dado mostra que o esporte não é uma atividade estruturada no cotidiano desses jovens; ao contrário, é algo pontual, encaixado entre obrigações mais urgentes.

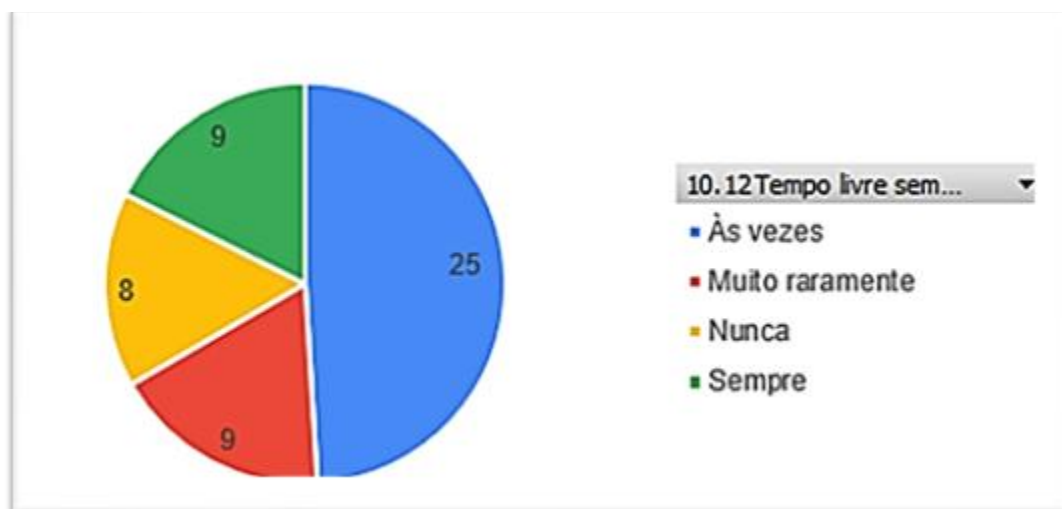
Para muitos, o corpo chega ao fim do dia exausto, como vimos na fala recorrente nas entrevistas: “quando eu tenho tempo, eu durmo”. A exaustão fisiológica, produzida por trabalho intenso e deslocamentos longos, limita qualquer prática esportiva contínua. Isso reforça a leitura de que o esporte, assim como a cultura e o lazer, não pode ser analisado como escolha individual, mas como resultado de condições sociais que moldam o possível.

A ausência do esporte como prática constante se relaciona também à forma como os estudantes usam seus raros momentos livres: para descansar, ver amigos, ir à praia ou simplesmente “ficar em casa”. Assim, o corpo é reorganizado prioritariamente para sobreviver - e não para atividades de bem-estar ou autocuidado.

Esses gráficos reforçam um padrão mais amplo identificado ao longo da pesquisa: a juventude da EJA vive uma rotina em que o trabalho ocupa o centro da vida, enquanto as atividades de lazer, cultura e esporte se apresentam como exceções. O território urbano não oferece condições concretas para uma prática regular de esporte; ao contrário, reproduz restrições que impactam diretamente o corpo e o tempo desses jovens.

4.10 Tempo Livre Semana: Disponibilidade e Rotina dos Estudantes da EJA

Figura 40 - Frequência com que os estudantes possuem tempo livre durante a semana.



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes da EJA - Pesquisa de Campo, 2025.

A distribuição apresentada no gráfico sobre tempo livre sem obrigações durante a semana aprofunda a compreensão de como a vida cotidiana dos estudantes da EJA é marcada pela escassez de tempo, pela centralidade do trabalho e pelas responsabilidades familiares. A maioria responde “às vezes” (25), enquanto “muito raramente” (9) e “nunca” (8) somam juntas quase o mesmo número, revelando um quadro em que o tempo livre é incerto, instável e frequentemente interrompido pelas demandas da sobrevivência. Apenas 9 estudantes afirmam ter tempo livre “sempre”, número reduzido diante da totalidade.

Esse cenário confirma o que já emergia das entrevistas: o descanso não é garantido, mas conquistado esporadicamente. Emily, por exemplo, situa seu lazer no espaço entre o cuidado com a casa e o sono: “*Quando eu tenho lazer é quando a minha filha dorme (...) e às vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.*” Essa fala revela a sobreposição entre exaustão e falta de tempo, que impede a construção de rotinas de autocuidado ou prazer.

A irregularidade do tempo livre está diretamente relacionada às condições materiais desses jovens. Milton Santos (2000) lembra que, nos bairros populares urbanos, o cotidiano das classes trabalhadoras é estruturado por uma dinâmica que “subordina o tempo às urgências da sobrevivência”, comprimindo a vida para além do trabalho formal. Essa compressão temporal se reflete na dificuldade dos estudantes em acessar práticas culturais, esportivas e educativas fora da escola.

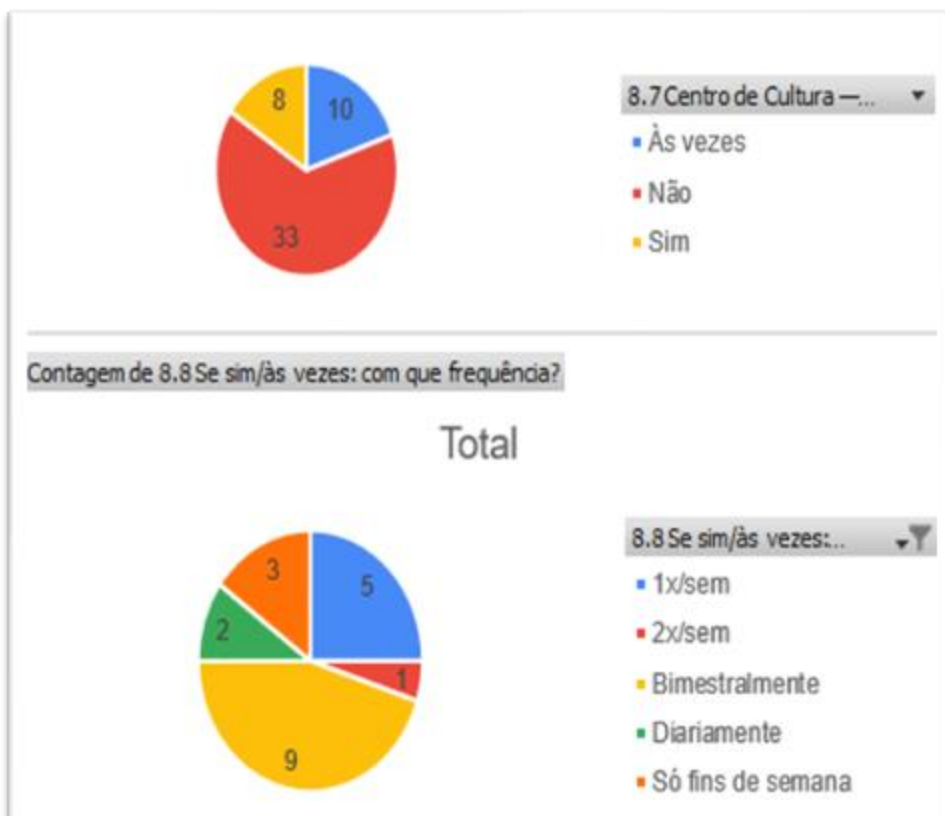
O fato de quase metade dos estudantes declarar ter tempo livre apenas “às vezes” indica uma experiência marcada pela instabilidade: não há rotina, previsibilidade ou garantia de descanso. Essa oscilação contribui para o que muitos relataram nas entrevistas, cansaço acumulado, dificuldade de manter atividades prazerosas, sono irregular e uma relação complexa com o próprio corpo.

Além disso, o tempo livre é mediado pelo território. Morar longe do centro, depender de transporte caro e trabalhar em horários fragmentados limita ainda mais o acesso a espaços de descanso e convivência. Assim, mesmo quando existe tempo livre, nem sempre há condições concretas para transformá-lo em lazer, cultura ou espaço pessoal.

Esse gráfico, portanto, sintetiza uma dinâmica já observada ao longo da análise: o tempo livre na juventude da EJA não é um direito, mas um intervalo, quase sempre breve, negociado entre trabalho, estudo, deslocamento e cuidado. É nesse intervalo que muitos tentam “respirar”, reorganizar a vida e buscar, ainda que de forma limitada, experiências culturais e afetivas que lhes permitam existir para além das obrigações.

4.11 Frequência e Usos do Centro de Cultura pelos Estudantes da EJA

Figura 41 - Frequência de ida ao Centro de Cultura entre estudantes da EJA



Fonte: Questionário aplicado aos estudantes da EJA

O gráfico indica que 33 estudantes afirmaram não frequentar o Centro de Cultura de Porto Seguro, enquanto apenas 8 disseram frequentar e 10 responderam que vão “às vezes”. Esse dado é revelador de uma contradição significativa: há um espaço cultural público estruturado justamente para ofertar acesso à arte, cultura e sociabilidade, mas a maioria dos jovens da EJA o ignora ou não consegue utilizá-lo de forma regular.

O Centro de Cultura, inaugurado em 1986 e pertencente à rede de equipamentos culturais do Estado da Bahia gerida pela Secretaria de Cultura (SecultBA), possui sala de espetáculos com cerca de 300 lugares, salas de ensaio, foyer para exposições, além de abrigar rodas de capoeira, mostras de cinema, oficinas e eventos formativos. Ele passou por reformas recentes e foi oficialmente reaberto em 2024, sendo apresentado pelo governo estadual como um marco para democratizar o acesso à cultura na Costa do Descobrimento. (Fontes: ccportoseguro.wordpress.com; ba.gov.br).

Entretanto, a elevada proporção de não frequentadores entre os estudantes da EJA sugere que a existência física do equipamento não garante seu uso social efetivo. O contraste entre oferta institucional e uso real revela uma dinâmica já identificada nos estudos sobre políticas culturais: a cidade “oferece” cultura, mas as condições concretas de vida da juventude, trabalho, transporte, renda, responsabilidades familiares e falta de tempo, tornam o acesso desigual.

Pesquisas na área, como analisa Giuliana Kauark, mostram que centros culturais têm “potencial para ativar o território”, mas sua efetividade depende de aproximação com a identidade local, da mobilidade urbana e da participação comunitária (KAUARK, 2017). Quando esses elementos não se articulam, o equipamento existe, mas não se torna parte da vida cotidiana dos sujeitos que mais dele precisariam.

No caso dos jovens da EJA de Porto Seguro, a não frequência ao Centro de Cultura não indica desinteresse. Pelo contrário: aponta para a centralidade das desigualdades estruturais que organizam seus tempos e trajetórias. A rotina marcada por longas jornadas de trabalho, deslocamentos e tarefas domésticas, somada à precariedade socioeconômica, limita a possibilidade de participação em eventos culturais formais. Mesmo quando o espaço é público e gratuito, seu uso exige disponibilidade de tempo, transporte e energia, recursos escassos na vida desses estudantes.

Além disso, muitos repertórios culturais juvenis se constroem hoje em espaços informais, nas redes sociais, nas praças, na música popular, no rap e no funk, práticas evidenciadas nos outros gráficos analisados. Isso reforça que o problema não é falta de interesse, mas desconexão entre o tipo de programação ofertada e a cultura vivida pelos estudantes.

Assim, os dados sobre o Centro de Cultura revelam o limite de políticas culturais que se restringem à infraestrutura. O acesso à cultura não é garantido apenas pela existência do prédio: depende da redistribuição de tempo, renda, mobilidade e da valorização das culturas populares. Sem isso, equipamentos públicos permanecem subutilizados e distantes daqueles para quem deveriam ser, prioritariamente, espaços de cidadania cultural.

Nesse cenário, torna-se impossível compreender a baixa presença dos estudantes no Centro de Cultura sem considerar o próprio modelo de desenvolvimento urbano que estrutura Porto Seguro. É desse ponto que parte a análise de Soares (2016), ao investigar como o turismo de massa molda desigualdades que atravessam diretamente a vida da juventude local.

A dissertação de Antônio Mateus Soares, intitulada 'Porto Seguro - Bahia: turismo predatório e (in)sustentabilidade social' (2016), analisa criticamente a relação entre o turismo de massa e as desigualdades sociais no município de Porto Seguro, com especial atenção aos impactos

sobre a juventude local. A pesquisa revela que a juventude periférica da cidade é uma das principais vítimas de um modelo turístico excludente, que estimula práticas como o tráfico de drogas, a exploração sexual e o aumento da violência letal. Como destaca Soares (2016):

“As duas faces do turismo, aquela preconizada por construções fetichistas em torno da ideia paradisíaca do lugar, e a forma como se constitui o turismo predatório, apoiado por um hedonismo radical, expresso através de exploração sexual, aventuras eróticas com adolescentes e jovens, consumo de entorpecentes e tráfico de drogas ilícitas o que repercute na ampliação dos índices de homicídios e alocação de Porto Seguro entre as dez cidades mais violentas do Brasil.” (Soares, 2016, p. 26)

Segundo dados discutidos por Soares, Porto Seguro aparece na 10ª posição entre os municípios brasileiros mais violentos, com alta taxa de homicídios entre jovens, especialmente negros e periféricos. A presença do turismo de massa contribui para a intensificação dessas vulnerabilidades. A juventude local é aliciada para o tráfico e outras práticas ilegais como forma de sobrevivência e inserção econômica. Ainda segundo Soares (2016):

“A economia da morte, operacionalizada por um sistema gerador de exclusões sociais, torna os jovens vulneráveis à cooptação do tráfico de drogas e à ampliação da criminalidade que se exacerba com o turismo predatório.” (Soares, 2016, p. 32)

O trabalho de Soares é fundamental para compreender como a juventude de Porto Seguro, muitas vezes invisibilizada pelas estatísticas turísticas, vive em um contexto de negação de direitos, ausência de políticas públicas eficazes e constante risco à vida. O artigo propõe um olhar crítico para além da imagem paradisíaca da cidade, valorizando a realidade de seus jovens. Observa-se também um recorte étnico marcante sobre a juventude de Porto Seguro. O autor enfatiza como o racismo estrutural se materializa no território urbano por meio de desigualdades socioespaciais que atingem especialmente a população negra e parda, concentrada nos bairros periféricos da cidade. Esse grupo é o mais afetado pelas consequências do turismo predatório, da informalidade no trabalho juvenil e da violência urbana. Como afirma Soares (2016):

“A estrutura social brasileira carrega marcas profundas da escravidão e da colonialidade do poder, que ainda hoje se materializam nas bairros populares urbanas. Em Porto Seguro, a maioria da população negra e parda encontra-se nesses territórios, onde os investimentos públicos são mínimos e a presença do Estado se manifesta quase sempre através da força policial. As juventudes negras dessas áreas são as mais afetadas pelo aliciamento ao tráfico e pela evasão escolar, o que demonstra uma política de morte silenciada.” (Soares, 2016, p. 13)

Esse cenário reproduz um ciclo de exclusão racial no qual juventudes negras enfrentam obstáculos de acesso à educação de qualidade, oportunidades de trabalho digno e espaços de participação política. A ausência de políticas públicas efetivas voltadas a esses territórios reforça a marginalização e alimenta o genocídio simbólico e físico da juventude negra. Ainda segundo o autor:

O modelo de cidade que se organiza a partir da valorização do centro histórico e da orla turística destina à população negra o papel de invisibilidade ou de exótica subalternidade. São corpos que servem ao turismo, mas não pertencem ao espaço turístico, reafirmando a segregação racial que estrutura o urbano. (Soares, 2016, p. 14)

Dessa forma, o recorte étnico apresentado por Soares (2016) revela que o modelo turístico de Porto Seguro aprofunda a exclusão das juventudes negras, transformando-as em mão de obra precarizada, alvos da repressão policial e vítimas de um sistema que as descarta. Reconhecer esse cenário é essencial para construção de políticas educacionais, culturais e sociais que promovam justiça racial e inclusão. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública reforça essa realidade ao afirmar que:

“O índice considera taxa de violência juvenil, frequência à escola e situação de emprego, pobreza e desigualdade, revelando alta vulnerabilidade nas regiões como o Nordeste, incluindo municípios como Porto Seguro.” (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017)

Segundo o Atlas Brasil (2013), apesar de melhorias nos índices, os desafios persistem:

“O IDHM de Porto Seguro passou de 0,495 (2000) para 0,676 (2010), indicando nível médio de desenvolvimento humano, mas ainda com desigualdades significativas nas áreas de renda, educação e longevidade.” (ATLAS Brasil, 2013)

Esses dados evidenciam como o currículo escolar precisa dialogar com a vida real desses jovens, conectando os conteúdos com suas experiências, culturas e lutas cotidianas. A escola, nesse contexto, torna-se mais do que um espaço de ensino: torna-se um território de pertencimento e transformação social.

Para muitos, a escola é um espaço de resistência e afirmação de suas identidades, onde trazem suas músicas, seus estilos, e suas vozes pedindo por mais reconhecimento e diálogo nas aulas. Abramo e León (2005) reforçam que entender os jovens é aceitar que suas realidades são diversas e cheias de particularidades. E é por isso que o currículo precisa se abrir para abraçar essas diferenças, criando espaços onde todos possam ser vistos e valorizados. Afinal, reconhecer

as culturas juvenis dentro da escola não é só um desafio, mas uma grande oportunidade para reinventar a educação, deixando-a mais próxima da realidade dos estudantes. Por fim, a grande é perceber que a juventude não está apenas dentro das salas de aula, ela pulsa em cada esquina, em cada praia e em cada encontro nas ruas de Porto Seguro. Integrar tudo isso no currículo escolar não é só sobre atualizar conteúdos, é sobre valorizar quem são esses jovens, suas histórias e seus sonhos, transformando a escola num lugar verdadeiramente conectado com a vida real e com o futuro que todos desejam construir juntos.

PRODUTO EDUCACIONAL

PRODUTO EDUCACIONAL: *O Instagram “@FanzineJuv”*: uma rede educativa sobre juventudes, identidades e culturas na Educação de Jovens e Adultos

Figura 1 – Página inicial do Instagram



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqMP7iGiIW5MAi->

LISTA DE FIGURAS

Figura 01	Capa do Produto Educacional “Instagram @FanzineJuv.....	1
Figura 02	Capa do Produto Educacional “Instagram @FanzineJuv.....	6
Figura 03	Interface inicial do perfil.....	10
Figura 04	Página do Linktree associada ao @FanzineJuv.....	11
Figura 05	Capa da fanzine digital “Juventude da EJA”.....	14
Figura 6	Página da fanzine “Escola e Aprendizagem”.....	16
Figura 7	Fanzine “Cultura, Lazer e Sociabilidade”.....	18
Figura 8	Fanzine “Cultura, Lazer e Sociabilidade”.....	18
Figura 9	Fanzine “Cultura, Lazer e Sociabilidade”.....	19
Figura 10	Fanzine “Trabalho e Futuro”.....	20
Figura 11	Fanzine “Trabalho e Contribuição”.....	20
Figura 12	Fanzine “Identidade”.....	22
Figura 13	Fanzine “Relações Étnico-Raciais”.....	22
Figura 14	Fanzine “Trajetória Escolar”.....	25
Figura 15	Fanzine “Perspectivas com os Estudos”.....	25
Figura 16	Fanzine “Família e Afeto”.....	27

1 INTRODUÇÃO

Os fanzines³ são meios de comunicação independentes e acessíveis, marcados por expressões artísticas diversas, como escrita, colagem, fotografia e ilustração, que possibilitam narrar experiências e identidades de forma livre (MEIRELES, 2008). O processo de criação, conhecido como fanzinagem ou fazer zínico, envolve etapas que vão da concepção à divulgação, passando por planejamento, produção, edição e circulação (MARANHÃO, 2012).

No contexto contemporâneo, essa prática se expande para os espaços digitais, onde as redes sociais se tornam novos territórios de expressão e diálogo. Assim, o Instagram “@FanzineJuv” surge como uma extensão do fazer zínico, um espaço virtual que articula juventude, arte, cultura e resistência, dando visibilidade às vozes das juventudes da EJA. Dar visibilidade às vozes das juventudes da EJA não significa conceder-lhes o direito de falar, esse direito já existe, mas reconhecer a legitimidade de suas falas em um espaço onde elas frequentemente são tratadas como ruído, desordem ou desvio do padrão esperado. Esses jovens falam, mas suas falas incomodam, pois revelam contradições estruturais da escola e da sociedade: desigualdade, racismo, pobreza e exclusão.

Como afirma Carrano (2007, p. 95):

As vozes juvenis, quando emergem no espaço escolar, desafiam a ordem instituída e colocam em questão o lugar da juventude como sujeito de direitos e de saberes.

Assim, o @**FanzineJuv** propõe transformar esse incômodo em potência: um espaço onde o que antes era silenciado ganha corpo, cor e escuta, conectando juventudes que resistem e reexistem nas margens da escola no ensino noturno e das redes.

Através de publicações visuais, o fanzine digital favorece o protagonismo juvenil e transforma a linguagem das redes em instrumento de reflexão crítica e afirmação identitária. Mais do que uma ferramenta de divulgação, o Instagram se torna um ambiente de aprendizagem sensível, onde as juventudes se reconhecem e se representam.

O perfil @FanzineJuv foi criado com o propósito de articular conhecimento, cultura e experiências juvenis por meio das linguagens visuais e interativas das redes sociais. O uso do Instagram como suporte não se limita à divulgação de conteúdos, mas à construção de um espaço de diálogo, escuta e reconhecimento das juventudes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

³ ¹ *Os fanzines são publicações artesanais, independentes e de baixo custo, que combinam elementos textuais e visuais — como colagens, desenhos, fotografias e escritas autorais —, geralmente produzidas por grupos ou indivíduos com fins expressivos, políticos ou culturais. Tradicionalmente vinculados a movimentos alternativos e contraculturais, os fanzines têm sido incorporados também a práticas educativas por seu potencial de comunicação crítica e criativa (MEIRELES, 2008; MARANHÃO, 2012).*

A proposta nasce do entendimento de que as mídias digitais podem ampliar o alcance das práticas educativas e potencializar situações de engajamento social.

Como observa Santaella (2013, p. 54),

“as redes sociais digitais tornaram-se ambientes de sociabilidade e aprendizado, onde o compartilhamento e a colaboração substituem as formas tradicionais de transmissão de conhecimento.”

Assim, o Instagram @FanzineJuv funciona como um fanzine digital, que alia arte, identidade e resistência, abrindo espaço para que jovens expressem suas experiências e transformem as redes em territórios de pertencimento e formação crítica. Além do perfil no Instagram, foi incorporado ao projeto o uso do Linktree, ferramenta que reúne e organiza diferentes links de acesso, ampliando a interação com o público e a circulação do conteúdo produzido. No caso do @FanzineJuv, o Linktree direciona os visitantes para o Clube de Leitura FanzineJuv, um espaço colaborativo dedicado à troca de saberes sobre juventudes, educação popular e arte.

Essa extensão digital tem como objetivo fortalecer a proposta formativa do projeto, criando pontes entre a produção estética do fanzine e o diálogo coletivo promovido fora das redes. O grupo de leitura funciona como um desdobramento pedagógico, onde as reflexões apresentadas nas publicações do perfil ganham novas interpretações e vozes.

O uso do Linktree, portanto, não é apenas técnico, mas educativo: amplia as possibilidades de participação, socialização e pertencimento, transformando a experiência digital em um processo contínuo de formação, resistência e criação compartilhada.

Figura 2 Página inicial do Instagram FanzineJuv.



Figura 2 - Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico

O “FanzineJuv” foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), como Produto Educacional integrante da dissertação “*A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: Análise da Juvenilização no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro*”.

A proposta parte do reconhecimento de que as juventudes da EJA têm voz, e essa voz fala, canta, reivindica, dança e se veste de maneira singular, expressando identidades, culturas e modos próprios de resistência. No entanto, essas expressões ainda são pouco reconhecidas e muitas vezes silenciadas no espaço escolar.

O FanzineJuv surge, portanto, como um meio de dar visibilidade e alcance a essas narrativas, transformando o Instagram “@FanzineJuv” em uma rede de expressão, reconhecimento e diálogo. As postagens e produções publicadas no perfil foram elaboradas a partir da escuta atenta das falas dos estudantes e da análise dos dados obtidos por meio do formulário aplicado durante a pesquisa, garantindo que os conteúdos reflitam suas vivências, percepções e sentimentos em relação à escola e à própria condição juvenil.

As publicações unem texto, imagem, som e estética, traduzindo a vitalidade e a pluralidade das juventudes da EJA e aproximando a pesquisa acadêmica da realidade cotidiana dos jovens. O uso do Instagram potencializa o alcance social do produto, permitindo que gestores, professores, estudantes e a comunidade em geral acessem o conteúdo, reflitam e interajam com as mensagens compartilhadas.

Além disso, o perfil dispõe de um Linktree que direciona ao Clube de Leitura FanzineJuv, espaço de diálogo e formação coletiva sobre juventudes, educação popular e arte.

Assim, o FanzineJuv se consolida como uma rede de narrativas e resistências juvenis, que une pesquisa, cultura e tecnologia para promover a escuta ativa, a visibilidade e o reconhecimento social das juventudes da EJA.

As pesquisas de Porto e Santos (2017), desenvolvidas no âmbito do estudo “*Juventudes e Cibercultura*”, realizado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), mostram que as juventudes contemporâneas aprendem e se relacionam com o mundo através de fluxos rápidos, imagens, interações breves e intensa conectividade, características marcantes da cibercultura juvenil. Nesse cenário, estamos lidando com um público conectado, dinâmico e de atenção fragmentada, habituado a circular entre múltiplas telas e estímulos simultâneos. Em um contexto marcado pelo imediatismo e pela busca por conteúdos rápidos e visuais, torna-se fundamental compreender como esses jovens constroem sentidos nas mídias digitais.

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Apresentar o Instagram “@FanzineJuv” como produto educacional que organiza, expõe e amplia a circulação das narrativas juvenis da EJA, utilizando linguagens digitais para articular pesquisa, cultura e comunicação, transformando a plataforma em um espaço de expressão, diálogo e publicidade das vozes e da realidade vivida pelas juventudes, além de divulgar os dados produzidos no estudo.

1.1.2 Objetivos específicos

- Descrever o processo de concepção e desenvolvimento do perfil @FanzineJuv no Instagram como produto educacional;
- Apresentar o projeto gráfico, a identidade visual e os critérios de composição das postagens e destaques;
- Explicar como o Instagram foi utilizado para organizar, expor e ampliar a circulação das narrativas e percepções juvenis identificadas na pesquisa;
- Demonstrar como a plataforma funciona como ferramenta de publicidade das vozes juvenis e da realidade vivida pelas juventudes da EJA;
- Evidenciar de que forma os conteúdos publicados foram elaborados a partir da análise dos dados coletados pelo formulário aplicado aos estudantes;
- Indicar as funcionalidades do perfil, incluindo destaques, reels, stories, linktree e o Clube de Leitura FanzineJuv, e suas possibilidades de uso educativo;
- Apresentar as estratégias de acesso e participação de estudantes, gestores escolares e comunidade em geral;
- Ressaltar o potencial do Instagram para integrar pesquisa, cultura e comunicação, favorecendo a circulação de narrativas e reflexões sobre juventudes, educação popular e arte.

2. PERFIL FANZINEJUV – elaboração, objetivos, estrutura e divulgação

O perfil @FanzineJuv, hospedado no Instagram, foi desenvolvido como parte do Produto Educacional desta pesquisa e tem como objetivo organizar, expor e ampliar a circulação das narrativas juvenis da Educação de Jovens e Adultos, utilizando linguagens digitais para articular pesquisa, cultura e comunicação. Trata-se de um fanzine digital que reúne postagens visuais, textos curtos, vídeos e composições estéticas inspiradas nas falas, percepções e experiências dos estudantes participantes da pesquisa.

Nesta seção, apresentamos o processo de elaboração do perfil e explicitamos seus objetivos. Em seguida, descrevemos sua estrutura, incluindo a organização das postagens, os destaques, a identidade visual e os recursos de interação da plataforma. Também detalhamos o uso do Linktree, que direciona o público ao Clube de Leitura FanzineJuv, espaço coletivo voltado para debates sobre juventudes, educação popular e arte, ampliando as possibilidades de participação e continuidade formativa.

As publicações do perfil foram produzidas a partir da análise dos dados coletados por meio do formulário aplicado aos estudantes, o que possibilitou organizar e transformar suas percepções, vivências e expressões culturais em conteúdos digitais acessíveis, esteticamente atraentes e coerentes com as linguagens juvenis. O uso do Instagram favorece, assim, a exposição e circulação dessas narrativas, atuando como ferramenta de publicidade das vozes e da realidade vivida pelas juventudes da EJA.

Por fim, apresentamos as estratégias propostas para a divulgação do perfil junto a estudantes, gestores escolares e à comunidade em geral, destacando o potencial do Instagram como ferramenta de publicidade das vozes e da realidade juvenil e como meio de aproximação entre escola, pesquisa acadêmica e os diferentes territórios sociais.

2.1 @FANZINEJUV – da elaboração

Com a proposta de criar um ambiente de interação, circulação e disputa de narrativas, iniciamos uma pesquisa sobre plataformas digitais que possibilitassem uma comunicação rápida, estética e alinhada às formas contemporâneas de expressão das juventudes. Entre as opções analisadas, optamos pelo Instagram, considerando sua acessibilidade, ampla popularidade entre jovens e sua interface voltada para imagens, vídeos curtos, colagens digitais e conteúdos multimodais.

Autores como Jenkins (2009) destacam que as redes sociais constituem espaços privilegiados de participação cultural, onde jovens criam, compartilham e ressignificam conteúdos. Essa perspectiva reforçou nossa escolha pela plataforma, já que ela permite transformar

o fanzine - historicamente uma ferramenta de luta, contestação e produção coletiva de sentidos - em um formato digital capaz de dialogar com as juventudes da EJA.

O fanzine, em suas origens e reinvenções, sempre operou como um instrumento político de resistência, denúncia, afirmação identitária e visibilização de vozes marginalizadas. Ao transpor essa lógica para o Instagram, o FanzineJuv amplia seu alcance, transformando as narrativas juvenis em peças visuais que reivindicam espaço, questionam desigualdades e expressam modos singulares de existir na escola e no território.

O Instagram oferece recursos que potencializam esse caráter de luta:

- postagens visuais, que tornam públicas as falas e percepções dos estudantes;
- reels e vídeos curtos, que funcionam como micro-denúncias e expressões estéticas;
- stories, que permitem publicação imediata de reflexões e vivências;
- destaques e identidade visual, que organizam temas centrais, como trabalho, racismo, lazer, cultura juvenil e escolarização;
- link externo (Linktree), que conecta o público ao Clube de Leitura FanzineJuv, fortalecendo a formação crítica.

Assim, o @FanzineJuv foi construído como um fanzine digital, estruturado para transformar dados da pesquisa em conteúdos acessíveis, politicamente engajados e sintonizados com as linguagens juvenis, reafirmando o fanzine como ferramenta de luta, expressão e disputa simbólica nas redes.

Figura 3 – Interface inicial do Instagram utilizada como base para o desenvolvimento do perfil



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqMP7liGIIW5MAi->

Optei por desenvolver uma estética visual que dialogasse com o caráter artesanal, contestatório e criativo dos fanzines, incorporando elementos gráficos que remetem às colagens, recortes, texturas e interferências típicas dessa prática. Essa escolha buscou preservar, no ambiente digital, a materialidade simbólica dos zines impressos, historicamente usados como instrumentos de expressão política, denúncia e resistência cultural.

Para a construção do @FanzineJuv, selecionei um conjunto de layouts e composições visuais que exploram a linguagem do design artesanal, combinando tipografias irregulares, sobreposição de imagens, marcadores manuais e paletas de contraste, elementos que evocam a tradição do fanzine como ferramenta de luta e afirmação identitária. Essa estética reforça a intenção do produto: transformar percepções juvenis em narrativas potentes, reconhecíveis e circuláveis nas redes.

Figura 4- Tela inicial do perfil FanzineJuv no Instagram, evidenciando a identidade gráfica criada para aproximar o público da proposta político-estética do fanzine digital.



Fonte: <https://www.instagram.com/fanzinejuv/>

Após definir a identidade visual do @FanzineJuv, iniciamos a organização e a alimentação do perfil. As primeiras publicações foram dedicadas à apresentação do projeto, à contextualização da pesquisa sobre as juventudes da EJA e à explicação da proposta do fanzine digital como ferramenta de circulação das narrativas juvenis.

Em seguida, estruturamos postagens que evidenciam aspectos centrais da cultura zínica, como sua gênese, caráter contestatório, estética de colagem e potencial como instrumento de luta. Esses elementos foram incorporados às composições visuais do perfil, aproximando a linguagem do Instagram das tradições artesanais e políticas dos fanzines impressos.

A etapa posterior consistiu na transformação dos dados coletados por meio do formulário da pesquisa em conteúdos digitais. Cada postagem foi elaborada a partir das percepções, relatos, sentimentos e expressões culturais fornecidos pelos estudantes, sempre respeitando sua singularidade e articulando texto, imagem e estética. Assim, temas como trabalho, racismo, cotidiano escolar, identidade e cultura juvenil passaram a compor a narrativa visual do perfil.

À medida que novas categorias analíticas emergiam dos dados, o perfil era atualizado com novas postagens, ampliando a circulação das vozes juvenis e reforçando o compromisso do fanzine digital como espaço de expressão e disputa simbólica. As publicações foram organizadas em grades e destaques, possibilitando ao público navegar por temas específicos e compreender o percurso formativo do produto.

2.2 FANZINEJUV – das páginas constituintes

Atualmente, o perfil @FanzineJuv é composto por um conjunto de postagens, destaques e links externos que reúnem textos, imagens, colagens digitais, depoimentos e dados da pesquisa, todos organizados em torno da estética e da função política do fanzine. O perfil também integra o Linktree, que direciona os visitantes ao Clube de Leitura FanzineJuv, ampliando a participação e oferecendo acesso a materiais complementares.

A seguir, elencamos e descrevemos os principais componentes que constituem o perfil e sua estrutura no Instagram.

2.2.1 Página inicial

Na página inicial do Instagram, o visitante encontra a foto de perfil, a biografia do projeto e os links de acesso, elementos que situam o público quanto aos objetivos do FanzineJuv e ao tipo de conteúdo disponibilizado. Essa seção funciona como porta de entrada, apresentando o produto educacional e sua proposta de transformar dados da pesquisa em peças visuais de circulação digital.

2.2.2 Destaques

Os destaques organizam conteúdos permanentes que auxiliam o visitante a compreender o projeto. Entre eles, estão:

- Sobre o projeto – expõe a proposta do FanzineJuv e sua relação com a pesquisa;
- Juventudes – reúne postagens temáticas sobre percepções, expressões e desafios vividos pelos estudantes;
- EJA – apresenta dados, reflexões e informações sobre a Educação de Jovens e Adultos;
- Cultura e cotidiano – traz conteúdos ligados aos modos de vestir, falar, sentir e se expressar dos jovens;
- Leitura – direciona ao Clube de Leitura FanzineJuv;

- Pesquisa – explica brevemente como os dados foram coletados e utilizados para a construção das postagens.

Os destaques funcionam como “páginas fixas”, tornando o perfil navegável e oferecendo ao visitante um panorama estruturado do conteúdo.

2.2.3 Linktree

O perfil inclui um Linktree, que organiza links essenciais ao acesso completo do produto educacional. No Linktree, o visitante encontra:

- link direto para o Clube de Leitura FanzineJuv;
- acesso aos materiais complementares sobre juventude, cultura e educação popular;
- inscrição para participação colaborativa em postagens futuras;
- espaço destinado à ampliação do produto (podcast, vídeos, novos materiais, se forem incluídos futuramente).

O Linktree amplia o alcance e torna o perfil um ambiente conectado a outros espaços formativos, favorecendo a circulação das narrativas no ambiente digital.

2.2.4 Clube de Leitura FanzineJuv

O Clube de Leitura FanzineJuv é um espaço de formação coletiva, pensado para complementar as postagens do Instagram. Por meio dele, estudantes, gestores e comunidade podem acessar textos curtos, indicações de leitura, poemas, reportagens, materiais audiovisuais e reflexões sobre juventudes, educação popular, arte, identidade e cultura.

O clube funciona como espaço de diálogo, permitindo que diferentes públicos compartilhem percepções e conectem suas vivências aos conteúdos do FanzineJuv. Além disso, possibilita a construção de novas postagens colaborativas, incentivando a participação dos adolescentes e integrando as vozes da comunidade ao produto educacional.

3. Aspectos gerais e intencionalidade comunicativa

A imagem de capa da fanzine “Juventude da EJA” apresenta um grupo de jovens em uma cena marcada pela alegria, descontração e expressividade corporal. A escolha dessa ilustração dialoga diretamente com a proposta educativa de valorização da identidade juvenil dentro da Educação de Jovens e Adultos (EJA), reforçando a importância de reconhecer o estudante como sujeito ativo, criativo e pertencente a um contexto social e cultural específico.

A linguagem visual utilizada, traços marcantes, cores vivas e expressões de entusiasmo, reforça a mensagem central de empoderamento, pertencimento e celebração da diversidade. Nesse sentido, a capa cumpre uma função de acolhimento visual e simbólico, aproximando o leitor da proposta

Figura 5 - Ilustração “Juventude da EJA”, representando a diversidade, a expressividade e as culturas juvenis que inspiram a estética do FanzineJuv



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqMP7liGIIW5MAj-I.w/edit>

pedagógica do material.

3.1 Dimensão estética e simbólica

Do ponto de vista estético, a composição utiliza elementos gráficos que remetem à cultura urbana e contemporânea, como o grafite na tipografia do título e as posturas corporais descontraídas. Esse conjunto visual promove identificação com o público-alvo, jovens e adultos da EJA, que muitas vezes não se reconhecem nas representações tradicionais do ambiente escolar. Como lembra bell hooks (1995, p. 31),

A representação importa porque define quem é visto, quem é ouvido e quem é lembrado; quando não nos vemos, aprendemos a sentir que não pertencemos.”
(hooks, 1995, p. 31).

A cor de fundo em tom amarelado com raios irradiando de um círculo central sugere iluminação, energia e vitalidade, simbolizando o despertar do conhecimento e a força transformadora da juventude. Essa escolha cromática, aliada à disposição circular dos personagens, produz uma sensação de movimento, coletividade e dinamismo, valores essenciais para o processo educativo na EJA.

3.2 Dimensão pedagógica: construção de sentido e pertencimento

Sob a perspectiva pedagógica, a imagem cumpre um papel de mediação cultural (FREIRE, 1996), pois traduz visualmente a concepção de educação libertadora e dialógica. Ao representar jovens em interação e alegria, a capa rompe com estigmas sociais frequentemente atribuídos aos estudantes da EJA, apresentando-os como sujeitos atuantes, críticos e produtores de cultura.

Essa escolha visual contribui para a valorização da identidade e da autoestima dos educandos, elementos fundamentais para o processo de aprendizagem significativo. O reconhecimento de si e do outro na representação gráfica favorece o sentimento de pertencimento e de continuidade dos estudos, promovendo uma educação inclusiva, plural e humanizadora.

Além disso, o caráter coletivo da imagem remete à pedagogia da convivência e à construção de saberes em grupo, pilares metodológicos da EJA, que se fundamentam no diálogo e na troca de experiências de vida. A interação entre os personagens comunica a ideia de aprendizagem colaborativa e de educação como prática social.

3.3 Relação com os princípios da EJA e com o tema “Juventude”

O título “Juventude da EJA” e a imagem escolhida formam um conjunto coerente com os princípios da modalidade, pois evidenciam a presença crescente de jovens na EJA e suas especificidades identitárias, culturais e afetivas. A arte visual traduz, portanto, o reconhecimento dessa nova configuração etária e social no espaço educativo, convidando a escola a refletir sobre as necessidades, linguagens e expressões juvenis.

Assim, a capa cumpre uma função didática ao mesmo tempo motivadora e contextualizadora, servindo como ponto de partida para discussões pedagógicas sobre temas como a juventude e diversidade cultural, protagonismo e participação social, identidade e pertencimento na EJA, cultura urbana, arte e educação.

Esses temas são fundamentais para o desenvolvimento de competências socioemocionais e para a construção de uma prática pedagógica significativa e emancipadora.

3.4 Análise das Fanzines: Escola e Aprendizagem

3.4.1 Título e temática central

O título da fanzine é direto, claro e acessível, remetendo de imediato ao espaço escolar como lugar de construção do conhecimento. Essa escolha é didaticamente adequada ao público da EJA, pois valoriza o protagonismo do estudante e reafirma a importância da escola como espaço de formação integral.

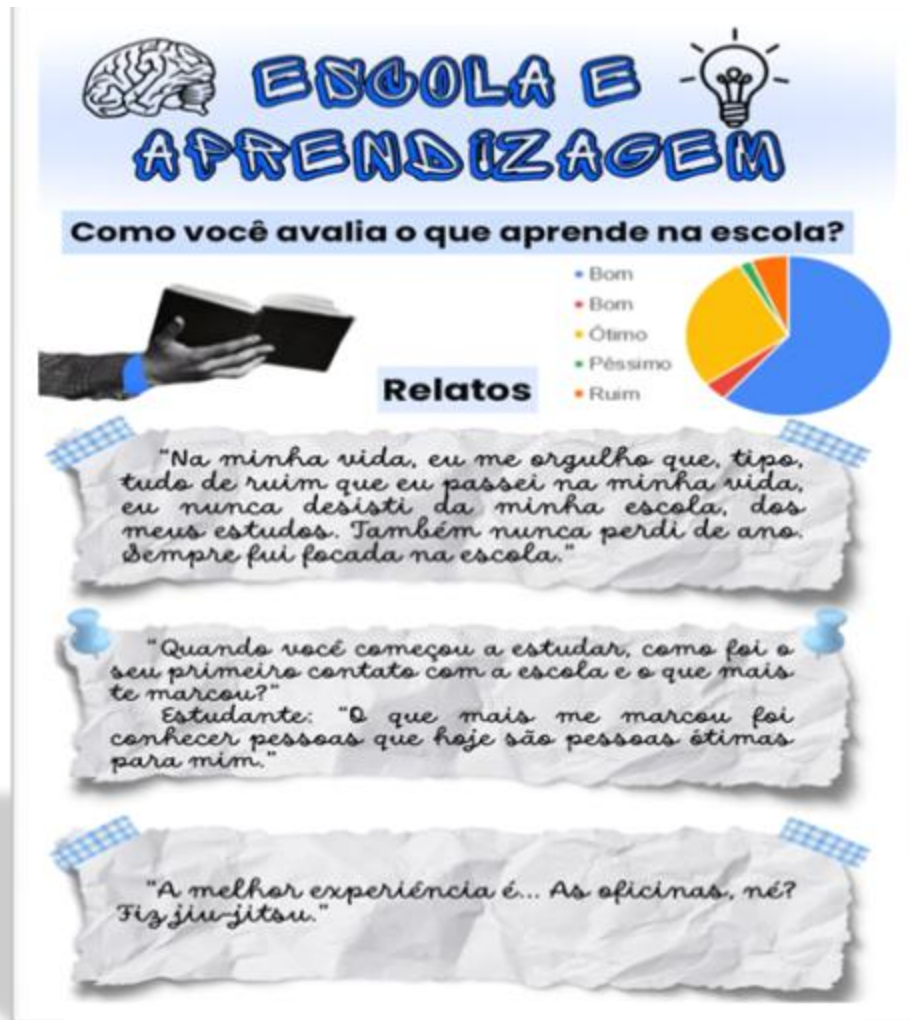
3.4.2 Justificativa pedagógica

Em turmas de EJA, o ato de estudar está profundamente ligado à reconstrução da trajetória escolar interrompida. Assim, destacar “aprendizagem” junto ao termo “escola” enfatiza o papel transformador da educação na vida dos jovens e adultos, fortalecendo sua identidade de aprendentes.

3.4.3 Aspecto visual

O título em letras grandes e desenhadas de modo lúdico remete a uma estética jovem, próxima do universo dos grafites e das produções culturais juvenis. Essa linguagem visual aproxima o

Figura 6 – Arte “Escola e Aprendizagem”, com dados e relatos dos estudantes sobre suas experiências, percepções e vínculos formados no ambiente escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqMP7iGIW5MAi-Lw/edit>

conteúdo do público e promove identificação. Freire (1996, p. 67) reforça que “a escola é um espaço de possibilidades e recomeços”, algo que o uso de uma estética jovem e acolhedora ajuda a reafirmar.

3.4.4 Elementos visuais e simbólicos

A estética utilizada, composta por letras estilizadas, traços que lembram grafite e elementos visuais artesanais, aproxima o material das culturas juvenis e favorece a identificação dos estudantes com o conteúdo apresentado. Dayrell (2007) observa que a escola adquire sentido para o jovem quando reconhece seus modos próprios de expressão, o que se materializa na identidade visual adotada. Elementos como o cérebro e a lâmpada remetem ao pensamento, à criatividade e ao insight da aprendizagem. Já a imagem da mão segurando o livro simboliza a relação ativa do estudante com

o conhecimento, reforçando a perspectiva de protagonismo. Freire (1996) destaca que ensinar é criar condições para que o conhecimento seja produzido de forma interativa, e essa representação visual dialoga com tal entendimento.

A presença de papéis rasgados, fitas adesivas e colagens, característicos da estética zínica, reforça a ideia de que o saber é construído de maneira coletiva, plural e processual. Essa opção visual reflete o que hooks (1994) aponta ao defender que a sala de aula deve ser um espaço em que diferentes vozes possam se expressar e ter legitimidade.

O gráfico circular que apresenta as percepções dos estudantes sobre sua própria aprendizagem contribui para o desenvolvimento do letramento visual e estatístico. Esse elemento possibilita a leitura de dados, estimula a interpretação crítica e valoriza a escuta dos estudantes. Freire (1996) reforça que não há diálogo sem escuta, e a representação visual dos dados expressa esse compromisso pedagógico.

A seção de relatos constitui o núcleo da fanzine, pois dá visibilidade às experiências reais dos estudantes da EJA. Depoimentos que mencionam persistência, convivência e participação em atividades diversas reforçam a importância da escola como espaço de relações e de desenvolvimento pessoal. Carrano (2018) aponta que retornar à escola representa, para muitos jovens e adultos, um gesto de afirmação de si e de reconstrução de suas narrativas, e os relatos evidenciam essa perspectiva. Dayrell (2003) contribui ao destacar que ser jovem implica produzir sentidos a partir das experiências vividas, algo evidente nos depoimentos apresentados.

A linguagem empregada na fanzine é simples, direta e próxima da oralidade juvenil, o que favorece a identificação e o engajamento. Essa opção valoriza o letramento social e respeita a diversidade linguística dos estudantes. Bakhtin (1997) destaca que toda linguagem carrega as vozes sociais que a constituem; ao preservar o modo de falar dos estudantes, o material legitima suas identidades e reconhece seus repertórios culturais, princípio fundamental para a EJA.

A organização visual do material, com blocos separados, fontes variadas e uso de cores claras, facilita a leitura de estudantes em processo de (re)alfabetização e promove autonomia leitora. Essa estrutura convida o estudante a navegar pelo conteúdo de acordo com seu interesse, estimulando a interpretação ativa e o pensamento crítico.

Em síntese, a fanzine “Escola e Aprendizagem” cumpre funções pedagógicas essenciais ao contexto da EJA. Ela promove o protagonismo estudantil, valoriza a diversidade de trajetórias, integra emoção e conhecimento e desenvolve múltiplos letramentos, incluindo o visual, o estatístico, o digital e o linguístico. Fundamentada em autores como Freire, hooks, Dayrell e Carrano, a fanzine expressa uma concepção de educação inclusiva, humanizadora e dialógica, que reconhece a experiência e a voz dos estudantes como elementos centrais do processo educativo.

3.5 Análise das Fanzines: Cultura, Lazer e Sociabilidade entre Jovens da EJA

As três fanzines dedicadas ao tema Cultura, Lazer e Sociabilidade revelam a profunda distância entre as práticas culturais dos jovens da EJA e os formatos hegemônicos de lazer valorizados pela classe média. Enquanto o imaginário dominante associa cultura a cinemas, shopping centers, teatros e práticas institucionalizadas, o cotidiano desses estudantes é tecido por outras lógicas de pertencimento: o paredão, a praia, o fluxo, a música de rua, os encontros improvisados, as conversas nas calçadas, os filmes vistos em casa em horários fragmentados e os passeios simples

Figura 7 – Arte sobre cultura, lazer e sociabilidade, apresentando dados e relatos dos estudantes sobre participação em festas e práticas de convivência em Porto Seguro.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.
<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqM>

Figura 8 – Arte sobre hábitos culturais, com gráficos e relatos dos estudantes referentes ao consumo de filmes, frequência e experiências de lazer no centro da cidade.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.
<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqM>

pelo centro da cidade. bell hooks (2018) afirma que “a cultura não é neutra; ela é sempre um território de disputa e afirmação”. As fanzines evidenciam exatamente isso. Ao trazer para o centro da página elementos da cultura juvenil periférica, elas deslocam o olhar escolar e desafiam a hierarquização que posiciona as expressões populares como inferiores, perigosas ou incômodas. Aqui, essas expressões aparecem como modos legítimos de viver e significar o mundo.

As falas dos estudantes revelam o impacto das desigualdades no acesso ao lazer. O tempo livre é escasso, condicionado ao trabalho e ao cuidado com a família. O lazer não se distribui como escolha, mas como possibilidade apertada. Reguillo (2003) lembra que as juventudes populares constroem cultura a partir da invenção cotidiana, em meio à escassez, produzindo “táticas de sobrevivência simbólica” que reinventam as margens. É o que se vê nas respostas dos jovens: sair

Figura 9 – Arte sobre cultura, lazer e sociabilidade, mostrando os hábitos musicais dos estudantes, incluindo frequência de escuta e diversidade de gêneros preferidos.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/da/c287f0va/9b7zmp7tcuwm3/>

quando dá, aproveitar quando sobra tempo, construir sociabilidade nas brechas do cansaço.

As imagens reforçam essa produção própria de sentido. O paredão de som, os corpos em movimento, a estética negra, os elementos urbanos e coloridos revelam uma identidade cultural que escapa aos códigos da cultura dominante. Stuart Hall (2016) aponta que identidades culturais emergem da experiência vivida, e não de modelos prescritos. Assim, a presença de figuras negras e periféricas na arte digital da fanzine não é decorativa. Ela afirma a legitimidade dessas juventudes como produtoras de cultura.

Os gráficos, por sua vez, introduzem uma leitura visual que dialoga com a realidade desses jovens. A alta frequência no consumo de música mostra a centralidade do ritmo e da sonoridade no cotidiano, enquanto os números associados ao cinema e às festas revelam desigualdades de acesso e obstáculos estruturais. Para Carrano (2014), compreender os modos de lazer dos jovens exige considerar as condições materiais que moldam suas experiências, pois o lazer, nas periferias, é também política e disputa por direito à cidade.

A fanzine articula esses elementos para produzir uma leitura crítica da vida cultural da juventude da EJA. A estética vibrante, as falas espontâneas, os dados e os personagens estilizados compõem uma narrativa que rompe com a visão escolar tradicional e aproxima a educação da vida real. Em

vez de enquadrar os jovens em modelos externos, o material reconhece que suas referências culturais são saberes válidos, construídos em meio à precariedade, ao trabalho pesado e às inventividades de quem precisa criar seus próprios espaços de prazer e descanso.

Essa análise das fanzines mostra que a cultura juvenil representada aqui não é desviada nem marginal; é uma expressão legítima e potente, produzida por sujeitos que historicamente não foram autorizados a habitar a cena pública. Ao reconhecer essas práticas como conhecimento, o FanzineJuv fortalece a dimensão crítica da EJA e reafirma, como hooks (2013) destaca, que “tornar visíveis os modos de existir das populações marginalizadas é um ato pedagógico de liberdade”.

3.6 Análise das Fanzines: Trabalho, Renda e Futuro, Trabalho e contribuição

As páginas da fanzine que abordam trabalho, renda e futuro revelam, de modo contundente, as contradições que marcam a juventude da EJA. A combinação entre falas reais, gráficos e imagens

Figura 10 – Arte “Trabalho e Futuro”, apresentando relatos dos estudantes e gráficos sobre a participação deles na renda familiar e as principais fontes de sustento do domicílio.



Figura 11 – Arte “Trabalho, Renda e Contribuição”, com dados referentes à situação laboral dos estudantes e às formas de inserção no mercado de trabalho



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmqMP7liGIIW5MAi->

expõe um cotidiano de múltiplas jornadas, instabilidade econômica e sonhos adiados, mas também de resistência, pertença e desejo de transformação. A fanzine, enquanto linguagem, opera como dispositivo político-pedagógico que dá visibilidade ao que normalmente permanece silenciado nas narrativas escolares.

A escolha por esse formato não é apenas estética, mas epistemológica. Como afirma bell hooks (2019), educar exige criar espaços onde vozes historicamente marginalizadas possam emergir com potência. O caráter artesanal das fanzines, com camadas de texto, desenhos e colagens, rompe com

a rigidez escolar e aproxima a produção de comunicação das linguagens juvenis. Esse tipo de material, como observa Menezes (2020), desafia a normatividade pedagógica e estimula leitura crítica, autoria e diálogo.

Os depoimentos dos estudantes revelam a sobrecarga emocional e física vivida por jovens que trabalham para sobreviver, sustentam suas famílias e, ainda assim, retornam à escola. A rotina descrita nas falas ecoa o que Achille Mbembe (2021) chama de asfixia social, uma condição em que o excesso de trabalho, a informalidade e a instabilidade corroem o direito ao descanso, ao lazer e ao futuro. Nesse sentido, a EJA aparece como espaço de respiro, reconstrução e reinvenção, mesmo em meio a condições adversas.

Os gráficos amplificam essas realidades. O gráfico de pizza que mostra a participação da renda dos estudantes na família e o gráfico de barras sobre a principal fonte de renda revelam uma juventude que não apenas trabalha, mas arca com responsabilidades adultas desde cedo. Stuart Hall (2003) destaca que identidade é produzida na relação entre condições materiais e narrativas culturais; nesse caso, os dados concretos e as falas produzem uma compreensão mais profunda de como esses jovens constituem suas identidades como trabalhadores e estudantes.

A análise das duas imagens evidencia dimensões distintas, porém complementares, da relação entre juventude e trabalho. Na primeira imagem, a composição visual apresenta estudantes multitarefa, mãos segurando dinheiro, um punho erguido e gráficos que expressam participação econômica. Essa estética comunica força, movimento e luta coletiva. O verde predominante associa o trabalho à esperança e à possibilidade de crescimento, evocando a perspectiva freireana de que a educação pode reconfigurar o destino social quando enraizada na realidade concreta.

Na segunda imagem, a cena é mais intimista e emocional. A jovem sentada, encolhida e cercada por moedas escassas simboliza vulnerabilidade e insegurança diante de um futuro incerto. O balão de pensamento que apresenta uma mulher viajando com malas cria um contraste entre o sonho e a realidade. Paulo Freire, em edições contemporâneas de *Pedagogia da Esperança* (2014), afirma que a esperança só se realiza quando reconhece a dureza do mundo. Aqui, o sonho não é negado, mas confrontado com as condições materiais que o impedem. A fanzine transforma esse contraste em convite pedagógico para pensar projetos de vida, desigualdades estruturais e o papel da educação como mediação possível, ainda que insuficiente sozinha.

Quando comparadas, as duas imagens ampliam a compreensão sobre o tema. A primeira enfatiza o trabalho como força, responsabilidade e participação econômica; a segunda enfatiza o impacto emocional do trabalho precarizado, o cansaço, a ansiedade e o desequilíbrio entre sobrevivência e sonho. Juntas, constroem uma narrativa complexa, em que trabalho é ao mesmo tempo fonte de dignidade e de sofrimento, motor de esperança e de exaustão. Sposito e Carrano (2003) analisam esse fenômeno como transições comprimidas, nas quais jovens acumulam papéis e responsabilidades sem tempo para vivenciar plenamente nenhuma dessas etapas.

A potência pedagógica das fanzines aparece justamente nessa articulação entre emoção, dado e imagem. Elas convidam a ler o mundo e não apenas o texto, aproximando experiências concretas do campo da elaboração crítica. Funciona como Freire sugere: um processo de transformar experiência em consciência. Ao converter narrativas pessoais em material gráfico e reflexivo, a fanzine aproxima escola, vida e trabalho, gerando reconhecimento, pertencimento e reflexão coletiva.

Assim, as páginas sobre “Trabalho, Renda e Futuro” não apenas informam. Elas denunciam desigualdades, afirmam identidades e mobilizam reflexão. Transformam as histórias de jovens trabalhadores em conhecimento e, potencialmente, em possibilidade de futuro. No cruzamento entre arte, dado e voz juvenil, a fanzine cumpre sua melhor função: revelar a humanidade desses sujeitos e a força formativa da educação quando conecta cultura, vida e cidadania.

3.7 Análise das Fanzines: Relações Étnico-Raciais, Diversidade e Identidade

seção dedicada ao tema da identidade na fanzine constitui um recurso pedagógico que articula linguagem visual, dados estatísticos e simbolismos socioculturais para compreender as experiências dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos. O título “Identidade”, trabalhado em tipografia expressiva e estética juvenil, não se limita a uma função decorativa, mas opera como marcador conceitual ao anunciar que esta é uma dimensão estruturante do processo formativo.

Figura 12 – Arte sobre identidade, apresentando dados de autodeclaração racial, pertencimento a comunidades tradicionais e orientações sexuais entre os estudantes da EJA.

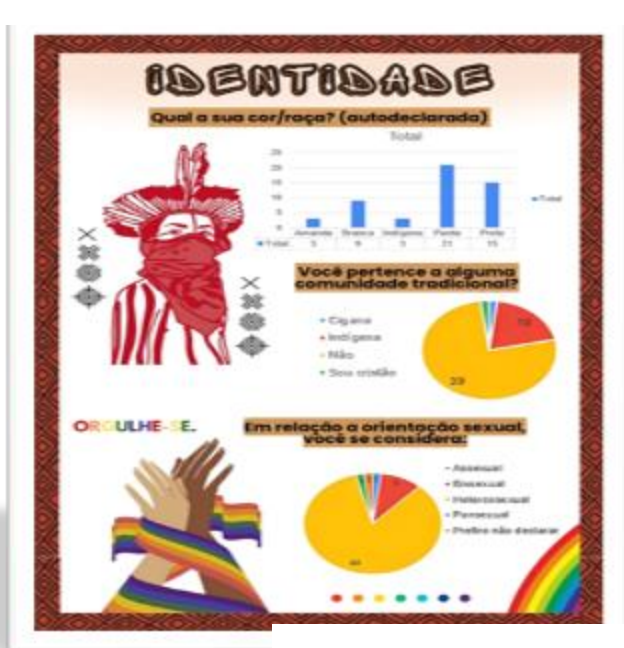


Figura 13 – Arte sobre relações étnico-raciais, reunindo relatos de estudantes que vivenciaram situações de racismo em diferentes espaços do cotidiano.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/v8kZmaMP7IiGIIW5MAi->

No contexto da EJA, reconhecer identidades significa reconhecer histórias, pertencimentos, trajetórias e desigualdades que atravessam corpos e subjetividades.

Essa abordagem dialoga com bell hooks, para quem a sala de aula deve ser um espaço de afirmação, escuta e reconstrução das subjetividades, especialmente daquelas historicamente marginalizadas. A autora argumenta que práticas pedagógicas emancipadoras só se tornam possíveis quando as experiências dos estudantes são legitimadas como fontes de conhecimento. Nesse sentido, a fanzine assume uma função política ao conferir visibilidade a aspectos de raça, etnia, gênero e sexualidade que constituem quem são esses jovens e adultos que retornam à escola.

Os gráficos de autodeclaração racial evidenciam a predominância de estudantes pardos e pretos, seguidos por pessoas indígenas, brancas e amarelas. Esses dados materializam a diversidade étnica presente na EJA e evidenciam seu caráter popular, marcado por sujeitos negros e de classes trabalhadoras. A leitura desses números ultrapassa o mero registro informativo e permite compreender, à luz de Stuart Hall, que identidades são construções sociais situadas em relações de poder. A visualização estatística funciona como estratégia de letramento crítico ao transformar desigualdades raciais em objeto de reflexão e debate.

A presença da figura indígena, acompanhada de grafismos, amplia esse conjunto simbólico ao reinscrever, de modo afirmativo, povos que historicamente foram silenciados pela escola hegemônica. Essa escolha estética e política se aproxima das perspectivas decoloniais de Achille Mbembe, que defendem a urgência de reinscrever sujeitos apagados na narrativa pública. Ao incluir ícones indígenas com destaque, a fanzine desloca leituras estereotipadas e reafirma a multiplicidade de identidades que compõem o território brasileiro.

A discussão sobre orientação sexual reforça essa amplitude analítica. O gráfico correspondente, marcado pelas cores do arco-íris e acompanhado da expressão “Orgulhe-se”, convoca a inclusão das identidades LGBTQIAPN+ na produção pedagógica. Esse enfoque desconstrói a representação da EJA como espaço homogêneo e traz para o centro da cena sujeitos que frequentemente vivenciaram silenciamentos. A abordagem interseccional reforça que identidades são compostas por múltiplos marcadores, que se sobrepõem e se tensionam, produzindo vivências singulares.

Na página seguinte, dedicada às relações étnico-raciais, emerge um segundo eixo: o das violências. Os relatos de estudantes que afirmam ter vivenciado racismo na escola, na rua, no trabalho, em festas e estabelecimentos comerciais explicitam que o racismo é dimensão cotidiana de suas vidas. Bell hooks enfatiza que a narração dessas violências cumpre função ética e política ao romper silêncios impostos e expor estruturas discriminatórias naturalizadas. Na fanzine, tais relatos não aparecem como ilustrações, mas como narrativas que denunciam a permanência do racismo estrutural dentro e fora da escola.

A imagem da mulher negra com o punho erguido potencializa essa discussão ao evocar simbolismos históricos vinculados aos movimentos de luta antirracista. O punho elevado, associado às lutas por direitos civis, opera como gesto de resistência e afirmação. Sua presença ao lado dos relatos reforça a ideia de que a análise das desigualdades deve caminhar ao lado da valorização das potências e

insurgências dos sujeitos negros.

A comparação entre as páginas “Identidade” e “Relações Étnico-Raciais” revela um movimento complementar. A primeira enfatiza pertencimento, diversidade e afirmação; a segunda expõe experiências de discriminação, vulnerabilidade e violências que atravessam esses mesmos sujeitos. As duas páginas, quando analisadas em conjunto, evidenciam a complexidade da construção identitária, que se dá simultaneamente a partir da afirmação e da negação, da visibilidade e do silenciamento, da dignidade e da violência. Stuart Hall descreve esse movimento como constitutivo da modernidade tardia, na qual identidades se configuram em relações de tensão e deslocamento contínuo.

Do ponto de vista pedagógico, a fanzine se constitui como dispositivo de formação crítica. Ao integrar imagens, gráficos, relatos e símbolos, promove múltiplos letramentos e fortalece processos de consciência social. Em consonância com bell hooks, a produção de materiais dessa natureza cria condições para que estudantes se reconheçam como sujeitos históricos, rompendo com a lógica de uma escolarização que desconsidera experiências de vida.

A dimensão política da fanzine se aproxima ainda das reflexões de Stephen Duncombe sobre as fanzines como mídias alternativas. Para o autor, essas produções constituem espaços contra-hegemônicos que desafiam narrativas dominantes e abrem caminhos para circulação de vozes marginalizadas. Na EJA, esse potencial é ampliado, pois os próprios estudantes negros, periféricos, trabalhadores, se tornam produtores e leitores de narrativas que expressam suas identidades e problematizam suas vivências.

Em síntese, a análise das duas páginas demonstra que a fanzine atua como recurso educativo e político ao promover debate sobre identidade, diversidade e racismo, articulando crítica social e afirmação subjetiva. O material reforça a EJA como espaço de educação emancipadora, capaz de formar sujeitos críticos e conscientes de suas histórias e de seus direitos, reafirmando a escola como território de reconhecimento e luta.

3.8 Análise das Fanzines: Trajetória Escolar e Perspectivas com os estudos

As duas páginas da fanzine, “Trajetória Escolar e Relação” e “Perspectivas com os Estudos”, compõem um quadro articulado do modo como jovens da EJA percebem a escola e projetam o futuro. Em conjunto, revelam tensões, afetos, limites e potências que atravessam suas trajetórias educativas, permitindo compreender como significam sua permanência na escola e como constroem expectativas diante de realidades marcadas por desigualdade.

A primeira imagem apresenta um balanço da experiência escolar por meio de duas colunas contrastantes que destacam elementos considerados positivos e negativos pelos estudantes. A opção por listas com símbolos visuais, cores contrastantes e linguagem direta cria acessibilidade imediata, aspecto fundamental no contexto da EJA, onde os níveis de letramento são diversos e a comunicação multimodal favorece a compreensão. Entre os aspectos valorizados aparecem professores, biblioteca,

laboratório, oficinas e momentos de interação. Esses elementos indicam que a escola é percebida como espaço de convivência, acolhimento e possibilidade de aprendizagem significativa. Essa perspectiva dialoga com bell hooks, que compreende a educação como prática de cuidado, diálogo e reconhecimento. Em “Ensinando a Transgredir”, a autora defende que o ambiente de aprendizagem se fortalece quando há vínculos, quando o estudante se percebe visto e quando a sala de aula rompe com

Figura 14- Arte sobre perspectivas de continuidade dos estudos, apresentando os planos educacionais dos estudantes da EJA e suas projeções para o futuro.

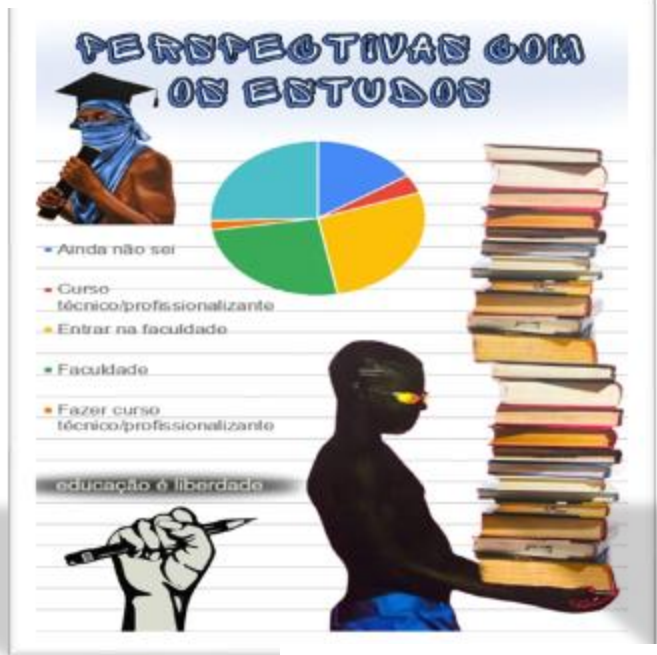


Figura 15 – Arte sobre trajetória escolar e relação com a escola, destacando os aspectos apontados pelos estudantes como mais e menos apreciados no cotidiano escolar.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.
<https://www.canva.com/design/DAG38FIL0YA/p8kZmaMP7IiGIIW5MAi->

a lógica autoritária. Os aspectos apontados como positivos pelos estudantes evidenciam justamente a importância da relação humana e do pertencimento, dimensões afetivas que estruturam o ato de aprender na EJA.

Em contraposição, a lista dos elementos considerados negativos expõe fragilidades estruturais e pedagógicas da instituição escolar. A alimentação inadequada, a falta de explicação em determinadas aulas, a rigidez de regras, a distribuição de horários e a escassez de materiais didáticos refletem desigualdades que atravessam a oferta educacional para jovens trabalhadores. Esses indicadores revelam que a escola ainda opera sob lógicas pouco sensíveis às especificidades de quem estuda à noite depois de longas jornadas de trabalho. Nesse sentido, Freire, em “Pedagogia da Esperança”, destaca que a educação precisa partir das condições concretas do educando para ser, de fato, emancipadora. As críticas dos estudantes evidenciam que muitos desses princípios ainda não foram plenamente incorporados ao cotidiano escolar.

Se a primeira página evidencia como o estudante avalia o presente escolar, a segunda, “Perspectivas com os Estudos”, revela como imagina o futuro. O gráfico central demonstra um conjunto amplo de expectativas que oscilam entre o desejo de ascensão educacional e a incerteza. A presença expressiva da opção “Ainda não sei” aponta para a instabilidade vivida pela juventude trabalhadora,

frequentemente marcada pela precarização, pela sobrecarga e pela ausência de referências concretas sobre percursos educacionais possíveis. Ao mesmo tempo, as escolhas relacionadas à faculdade e aos cursos técnicos revelam esperança, mobilidade e desejo de transformação social.

Essa tensão entre incerteza e sonho dialoga com o que bell hooks afirma ao discutir o papel emancipador do ato educativo: “a educação oferece às pessoas a possibilidade de imaginar um futuro diferente, mesmo quando suas condições materiais parecem limitar o que podem desejar” (hooks, 2021, p. 47). Assim, as respostas dos estudantes mostram que, mesmo diante de condições adversas, o espaço escolar ainda é percebido como território de reinvenção e possibilidade.

Os elementos visuais reforçam esse tensionamento entre vulnerabilidade e potência. A figura com beca e rosto parcialmente coberto simboliza conquistas que coexistem com invisibilidades sociais, evidenciando que muitos estudantes da EJA pertencem a grupos constantemente silenciados ou sub-representados. A imagem do jovem negro carregando livros expressa a força, o esforço contínuo e a luta histórica pelo direito ao conhecimento. Para hooks, aprender é ato político, especialmente quando envolve sujeitos historicamente marginalizados, e esse potencial aparece materializado na estética da *fanzine*.

A frase “Educação é liberdade” sintetiza o sentido político e formativo da imagem. Ela ressoa com leituras contemporâneas do pensamento freireano, que compreendem a educação como prática social orientada pela autonomia e pela construção de horizontes. Nesse sentido, a *fanzine* atua como dispositivo de letramento crítico, integrando estética juvenil, dados estatísticos, símbolos visuais e narrativas para promover reflexões sobre identidade, pertencimento e projeto de vida.

A análise conjunta das duas páginas evidencia que os jovens da EJA reconhecem o valor da escola, identificam suas limitações e, apesar dos obstáculos, projetam um futuro que inclui a continuidade dos estudos. A escola aparece de forma ambígua, como espaço de acolhimento e contradição, de esperança e cansaço, de oportunidades e fragilidades. Tal ambivalência corresponde ao que Dayrell denomina de condição juvenil, marcada pela busca de sentido e pela construção de horizontes possíveis em meio a desigualdades estruturais.

Assim, a *fanzine* cumpre importante função pedagógica ao unir percepção, identidade e futuro em um mesmo dispositivo gráfico. Ao transformar vozes individuais em discurso coletivo, o material amplia o diálogo pedagógico, fortalece o protagonismo dos estudantes e reafirma a escola como espaço de direitos, de encontro e de reconstrução de trajetórias.

3.9 Análise das Fanzines: Família e afeto

O título “Família e Afeto”, com tipografia arredondada e cores suaves, produz uma atmosfera de acolhimento que dialoga com a ideia de pertencimento e cuidado, dimensões que a EJA busca fortalecer

Figura 16 – Arte sobre família e afeto, apresentando dados e relatos dos estudantes acerca da presença familiar, do apoio aos estudos e das relações afetivas no cotidiano.



Fonte: Elaborado pela autora (2025), com uso de gerador gráfico.

<https://www.canva.com/design/DAG38FII.0YA/n8kZmaMP7liGIIW5MAi->

em sujeitos cujas trajetórias escolares foram interrompidas. A estética comunica proximidade emocional e reconhece que, para muitos jovens e adultos, a escola se torna um espaço de reconstrução simbólica e afetiva. Essa compreensão ecoa o que bell hooks (2021) denomina de “práticas de amor” no processo educativo, em que a aprendizagem se torna possível quando os vínculos humanos são reconhecidos como parte constitutiva do ato de ensinar e aprender.

O gráfico sobre a pergunta “Você tem filhos?” utiliza uma linguagem visual acessível que favorece diferentes níveis de letramento e aproxima o estudante da leitura estatística. Os dados mostram que a maioria não tem filhos, mas a presença significativa de estudantes que conciliam maternidade, paternidade, trabalho e estudo evidencia as múltiplas jornadas que estruturam suas vidas. A fala destacada ao lado, que menciona distância familiar e uma rede afetiva restrita, humaniza os dados e revela nuances de solidão, reorganização familiar e esforço cotidiano, elementos muito presentes nas trajetórias dos sujeitos da EJA.

A segunda pergunta, sobre o apoio da família aos estudos, apresenta maioria afirmando receber incentivo, ao lado de respostas que exprimem apoio parcial ou ausência de diálogo. Essas nuances indicam que o afeto familiar é um fator relevante para a permanência escolar, mas também mostram

lacunas afetivas que atravessam muitos arranjos familiares. Soares (2011) destaca que jovens e adultos da EJA constroem sua relação com a escola em meio a “processos de pertencimento fragmentados”, nos quais o apoio emocional nem sempre é contínuo, mas ainda assim exerce forte influência sobre a motivação e o engajamento educativo.

A ilustração da mulher negra segurando uma criança reforça a representação do cuidado e da maternidade como dimensões centrais da vida de grande parte das estudantes da EJA. A opção estética e simbólica valoriza a experiência de grupos frequentemente invisibilizados e evidencia que o conhecimento é construído simultaneamente ao exercício do cuidado e da sobrevivência cotidiana. Essa imagem cria identificação e reconhece as estudantes como sujeitos integrais, que não se separam de suas responsabilidades familiares para poderem aprender.

Os depoimentos reunidos na seção “Afeto” formam o núcleo emocional da página, revelando vínculos familiares marcados por dependência, proteção e solidariedade. Eles expressam o significado da família como referência de identidade e suporte, ao mesmo tempo em que evidenciam como a estabilidade emocional interfere diretamente na permanência e no desempenho escolar. Esses relatos funcionam como pequenas narrativas autobiográficas, fortalecendo práticas de escrita de si que são fundamentais na EJA, pois ampliam o sentido social da linguagem e reafirmam o valor da experiência vivida como conhecimento legítimo.

A integração entre gráficos, ilustrações e relatos pessoais produz uma leitura densa sobre o papel das redes afetivas na escolarização. A fanzine, ao articular visualidade, emoção e dados, torna-se um instrumento pedagógico capaz de revelar dimensões subjetivas da vida dos estudantes, oferecendo subsídios para práticas de escuta, acolhimento e reconhecimento das trajetórias que chegam à escola. Ao abordar família e afeto como elementos estruturantes, o material reafirma a importância de compreender, como afirma bell hooks (2021), que “o cuidado é um ato político”, e que, no contexto da EJA, esse cuidado se traduz em oportunidades reais de permanência e sucesso escolar.

4. Fanzine: definições, características e processo construtivo

As fanzines constituem um gênero híbrido que combina elementos visuais, textuais e gráficos, caracterizando-se como produções culturais de baixo custo e forte dimensão autoral. Originalmente vinculadas às culturas juvenis, às produções independentes e aos movimentos de contestação social, as fanzines preservam até hoje seu caráter artesanal e sua potência de expressão coletiva. Na educação, especialmente na EJA, esse tipo de material atua como espaço de criação, autoria e ressignificação das experiências dos estudantes, possibilitando que escrevam e se representem de forma crítica e estética. A literatura sobre práticas juvenis e linguagem visual enfatiza que a fanzine não é apenas um produto final, mas um processo formativo. Segundo Paul Lopes (2019), as fanzines operam como “ecologias de criação”, nas quais texto, imagem e afeto se entrelaçam para produzir sentidos que escapam à lógica tradicional da escrita escolar. Essa perspectiva dialoga com bell hooks (2021), ao afirmar que a

pedagogia precisa cultivar espaços de autoria e escrita de si, permitindo que estudantes produzam discursos que partam de suas realidades e experiências encarnadas. Nesse sentido, a construção de fanzines na EJA representa uma prática de letramento crítico, pois desloca o estudante de uma posição de receptor para a de produtor de narrativas.

As características formais das fanzines incluem a estética artesanal, o uso de colagens, recortes, escritas manuais, tipografias variadas e composição multimodal. Para Soares (2011), práticas como essa ampliam o conceito de letramento ao reconhecer que os sujeitos lêem e escrevem em múltiplas linguagens, não apenas no texto verbal. Assim, a fanzine torna-se não apenas um recurso didático, mas uma metodologia ativa que integra criatividade, linguagem visual e participação estudantil.

No processo construtivo, a fanzine adquire seu caráter pedagógico mais profundo. A escolha dos temas, a produção de textos e relatos, a elaboração de gráficos e a seleção de imagens configuram um percurso de investigação, interpretação da realidade e autoria. Como destaca Freire (2022), aprender implica nomear o mundo, e a fanzine se apresenta como dispositivo que possibilita essa nomeação ao aproximar o estudante de sua comunidade, de seus afetos e de seus conflitos. Cada etapa do processo torna-se um ato de leitura crítica do cotidiano, no qual os estudantes se tornam pesquisadores de si mesmos e de seu território.

Sua produção coletiva favorece a construção de vínculos, a circulação da palavra e a valorização das identidades culturais, aspectos essenciais na EJA. Além disso, ao articular o cotidiano dos estudantes com práticas de letramento visual, estatístico e verbal, a fanzine amplia possibilidades de aprendizagem significativa. A natureza participativa desse material o torna também um instrumento de democratização da comunicação, pois legitima vozes historicamente silenciadas, permitindo que jovens e adultos expressem percepções, trajetórias e pertencimentos.

Assim, compreende-se a fanzine como tecnologia social potente, capaz de dialogar com culturas juvenis, promover autoria e fortalecer a dimensão formativa da palavra. No contexto da EJA, seu uso implica reconhecer que escrever, criar e representar-se são atos pedagógicos e políticos, alinhados à perspectiva emancipadora que orienta a educação de jovens e adultos.

4.1 Vocabulário zínico

O vocabulário zínico refere-se ao conjunto de expressões, códigos gráficos e modos de comunicação próprios das fanzines, constituindo uma linguagem que articula visualidade, autoria e experimentalismo. Esse vocabulário é marcado pela estética do improvisado, pela fragmentação criativa e pela liberdade na composição, elementos que diferenciam as fanzines dos formatos editoriais tradicionais. Tal linguagem emerge historicamente das culturas juvenis e de movimentos contraculturais, nos quais a produção artesanal se torna estratégia de expressão política, estética e identitária.

No campo educacional, compreender o vocabulário zínico implica reconhecer suas múltiplas camadas

de sentido. Ele inclui o uso de colagens, fontes variadas, desenhos, grafismos, papéis rasgados, setas, adesivos, margens irregulares, sobreposições e narrativas não lineares. Para Soares (2011), práticas de leitura e escrita que mobilizam diferentes linguagens configuram letramentos múltiplos, ampliando a compreensão de texto e de autoria. O vocabulário zínico, portanto, atua como dispositivo multimodal que desafia o modelo escolar centrado apenas no texto verbal.

Outra dimensão relevante é a função subjetiva desse vocabulário. Como afirma bell hooks (2021), práticas educativas que permitem o uso de linguagem criativa e encarnada favorecem processos de autorrepresentação e emancipação simbólica. A fanzine, ao acolher expressões gráficas não normativas, permite que jovens e adultos da EJA se reconheçam como autores legítimos, utilizando não apenas palavras, mas também imagens e gestos visuais para narrar suas experiências.

Do ponto de vista pedagógico, o vocabulário zínico possibilita a construção de sentido por meio da estética artesanal, promovendo pertencimento, criticidade e engajamento. Seus elementos visuais funcionam como mediadores do pensamento, facilitando a compreensão de conteúdos e estimulando a criatividade. Para Freire (2022), o ato de criar e significar o mundo é parte do processo de leitura crítica da realidade. Nesse sentido, o vocabulário zínico opera como ferramenta de leitura e escrita do cotidiano, permitindo que estudantes nomeiem suas vivências a partir de códigos próprios.

Assim, o vocabulário zínico não é apenas um estilo gráfico, mas um campo semiótico que integra estética, política e pedagogia. Ao ser incorporado em práticas da EJA, ele amplia horizontes de expressão, possibilita novos modos de comunicar e fortalece o protagonismo dos estudantes como sujeitos criadores. Trata-se de uma linguagem viva que rompe fronteiras entre arte, educação e experiência social, constituindo um meio potente de formação crítica e sensível.

4.2 @FANZINEJUV – da divulgação

A divulgação do perfil @FANZINEJUV constituiu uma etapa central do desenvolvimento deste produto educacional, uma vez que sua potência formativa depende diretamente da circulação, do alcance e da interação com suas postagens. Considerando que os estudantes da EJA, os professores e a comunidade escolar utilizam intensamente plataformas digitais, especialmente o Instagram, optou-se por estratégias de compartilhamento que privilegiam **acessibilidade, diálogo e engajamento**.

O perfil foi divulgado inicialmente por meio das redes sociais dos participantes da pesquisa, sobretudo Instagram e WhatsApp. Essa escolha se alinha ao entendimento de bell hooks (2021), para quem práticas pedagógicas só se fortalecem quando ocupam espaços que valorizam as experiências cotidianas e possibilitam encontros plurais. Ao circular nas mídias que os jovens já frequentam, o @FANZINEJUV torna-se um ambiente de reconhecimento e pertencimento, favorecendo a participação ativa.

Também foi realizada uma apresentação interna com os estudantes envolvidos na pesquisa, convidando-os a explorar o perfil, interagir com as postagens e sugerir aprimoramentos. Essa postura

dialogada se aproxima do princípio freiriano segundo o qual o conhecimento se produz na coletividade, na partilha e na escuta mútua. Dessa forma, os estudantes não apenas consumiram conteúdo, mas participaram de sua construção, fortalecendo o caráter colaborativo do projeto.

A divulgação possui, ainda, um caráter formativo. O @FANZINEJUV se propõe a funcionar como espaço de circulação de saberes e de publicização das vozes juvenis, reunindo fanzines digitais, dados, relatos e análises construídas a partir da pesquisa. Ao tornar públicas essas narrativas, o perfil atua como ponte entre escola, comunidade e universidade, ampliando a visibilidade das experiências e das culturas juvenis na EJA e reafirmando o potencial educativo das redes sociais como ferramentas de produção e difusão de conhecimento.

4.3 Dados

4.3.1 Nome do perfil

FANZINEJUV – Juventudes na EJA

4.3.2 Endereço

<https://www.instagram.com/fanzinejuv>

(Perfil criado para fins de pesquisa e divulgação educativa.)

4.3.3 Responsável

Eva Ribeiro da Silva (autor do produto educacional)

4.3.4 Plataforma

Instagram (Meta)

4.3.5 Forma de acesso

1º passo:

Abrir o aplicativo Instagram no celular ou acessar o site pelo navegador.

2º passo:

Na barra de pesquisa, digitar:

fanzinejuv

ou acessar diretamente o link:

<https://www.instagram.com/fanzinejuv>

3º passo:

Ao entrar no perfil, o usuário encontrará:

- as postagens temáticas da pesquisa;
- gráficos, relatos e análises da realidade juvenil na EJA;
- fanzines digitais produzidas a partir dos dados;
- conteúdos audiovisuais;

5. CONCLUSÃO

O presente Produto Educacional materializa os resultados da pesquisa desenvolvida no contexto da Educação de Jovens e Adultos, tomando a fanzine como linguagem e metodologia capaz de articular cultura juvenil, participação estudantil e processos formativos. A produção do perfil FANZINEJUV, em formato digital e com circulação no Instagram, constituiu não apenas um repositório de dados e grafismos construídos junto aos estudantes, mas também um espaço de expressão, visibilidade e escuta sensível das juventudes que compõem a EJA.

Ao longo do processo, tornou-se evidente que a fanzine, em suas dimensões estética, pedagógica e política, oferece condições concretas para o diálogo entre escola, território e experiências de vida dos sujeitos. Ao integrar relatos, gráficos, imagens, símbolos culturais e temas geradores, o material produzido reafirma que o aprendizado, para jovens e adultos, se sustenta na intersecção entre trabalho, família, identidade, sociabilidade e futuro. Essa perspectiva se alinha ao que bell hooks (2020) denomina educação como prática da liberdade, entendida como uma pedagogia que acolhe emoções, produz pertencimento e reconhece que ninguém aprende isolado de sua história.

O conjunto das análises presentes nas páginas do FANZINEJUV demonstra que a escuta das juventudes revela trajetórias marcadas por desigualdades, mas também por desejos, sonhos e potências. Os dados e depoimentos coletados tornam visíveis temas estruturantes da vida desses estudantes, trabalho precoce, responsabilidades domésticas, vínculos familiares fragilizados, racismo, desigualdade de acesso ao lazer e à cultura, incertezas profissionais — aspectos que muitas vezes permanecem invisíveis no cotidiano escolar. Ao sistematizar essas vozes, o produto contribui para o que Soares (2011) defende como uma *educação situada*, capaz de reconhecer as múltiplas culturas juvenis que atravessam a escola.

A construção do FANZINEJUV evidencia que trabalhar com fanzines na EJA não significa oferecer um material meramente ilustrado, mas propor uma prática pedagógica que convoca autoria, autonomia e reflexão crítica. É um recurso que desloca o estudante da posição passiva e lhe devolve o status de sujeito que produz conhecimento, ideia fundamental na obra de Paulo Freire, para quem a educação precisa partir da leitura do mundo para, então, alcançar a leitura da palavra.

Os resultados alcançados indicam que a fanzine digital promoveu engajamento, pertencimento e ampliação das formas de participação. Os estudantes reconheceram-se nas imagens, nos textos, nos gráficos e nos temas escolhidos, o que reforça a importância de práticas que dialoguem diretamente com suas realidades. Adicionalmente, o uso do Instagram como medium se mostrou estratégico para a juventude da EJA, que já ocupa as redes sociais como espaços de sociabilidade, identidade e circulação cultural.

Assim, este Produto Educacional cumpre sua função primordial: aproximar a escola das juventudes, valorizando suas narrativas e oferecendo um recurso pedagógico acessível, criativo e crítico. Mais do que um conjunto de páginas, o FANZINEJUV é uma proposta de reinvenção da prática educativa, de

construção de vínculos e de afirmação das experiências populares dentro do espaço escolar.

Deseja-se, por fim, que educadores da EJA possam inspirar-se neste material para implementar práticas semelhantes, reconhecendo nos fanzines e nas linguagens juvenis oportunidades reais de aprendizagem significativa, participação democrática e emancipação social. Que este produto fomente novas leituras, novas vozes e novas possibilidades para uma educação que, como afirma hooks, “transforma, porque toca o que somos”.

REFERÊNCIAS

CAMPOS, Alessandra Tomé. Narrativas de professores no ensino tecnológico. 2015. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes e escolas: sentidos e buscas. Petrópolis: Vozes, 2007.

FRANCO, Maria de Fátima. Blog educacional: ambiente de interação e escrita colaborativa. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 16., 2005, Juiz de Fora. Anais. Juiz de Fora: UFJF, 2005. p. 309-319.

HOOKS, bell. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Elefante, 2021.

HOOKS, bell. Ensinando pensamento crítico. São Paulo: Elefante, 2023.

MARANHÃO, Renata Queiroz. Fanzines nas escolas: um convite à experimentação. Fortaleza: EdUECE, 2012.

MEIRELES, Fernanda. Zines yoyô: uma experiência instintiva em arte-educação. 2008. Monografia (Especialização em Arte-Educação) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará, Fortaleza.

MURANO, E. O texto na era digital. Revista Língua Portuguesa, São Paulo, ano 5, n. 64, fev. 2011, p. 28-33.

SOARES, Magda Becker. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOARES, Magda Becker. A escola e a pluralidade cultural. São Paulo: Moderna, 2014.

RODRIGUES, Jéssyka Melgaço et al. Fanzinebio. Blogspot, 2017. Disponível em: <https://fanzinebio.blogspot.com>.

UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais. Documentos institucionais. Porto Seguro, 2025.

CANVA. Gerador de design gráfico. Disponível em: <https://www.canva.com>.

INSTAGRAM. Perfil @fanzinejuv. Disponível em: <https://www.instagram.com/fanzinejuv/>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao caminhar pelos corredores da EJA e ouvir as narrativas dos jovens que migraram do diurno para o noturno para trabalhar, não pude deixar de revisitar partes da minha própria trajetória. Eu também aprendi cedo que estudar nem sempre cabe nos horários oficiais e que, muitas vezes, é o corpo que paga o preço de sustentar a casa enquanto tenta não desistir dos próprios sonhos. Quando escuto esses jovens contarem sobre jornadas extenuantes, chefes injustos, ônibus que atrasam e a sensação de chegar à escola já cansado, reconheço fragmentos da história que me trouxe até aqui, uma história marcada por interrupções, retomadas e pela necessidade de se reinventar dentro de um sistema que pouco considera os corpos que carregam o país nas costas.

É nesse ponto que a teoria encontra a vida. Como afirma bell hooks (1994, p. 3), “a marginalidade pode ser um lugar de resistência”, e foi nessa margem, muitas vezes solitária, que eu, assim como muitos desses jovens, encontrei força para continuar. A fala deles ecoa a minha: a escola não era apenas um prédio, mas um abrigo, um respiro depois de dias que pareciam longos demais para alguém tão jovem. Se bell hooks nos lembra que a opressão é também um silenciamento, esta pesquisa me mostrou que cada estudante da EJA que chega à sala de aula depois do trabalho está quebrando, à sua maneira, esse silêncio imposto.

As falas dos estudantes também me aproximaram da leitura que Milton Santos (2000) faz sobre o uso desigual do espaço. Para Santos, a cidade é produzida por lógicas que privilegiam uns e restringem outros, e, no caso destes jovens, percebo que seus corpos se movem por trilhas estreitas, sempre entre casa, trabalho e escola, ocupando horários que o restante da cidade nem percebe. Eu também já vivi essas trilhas, tropeçando na pressa, negociando com o sono, tentando conciliar a necessidade de trabalhar com o desejo de aprender. O que vejo neles é, de certa forma, uma continuidade da luta que marcou a minha formação e talvez por isso esta pesquisa me atravessou tão profundamente.

Haesbaert (2004) nos ajuda a nomear isso ao falar de “territórios reduzidos”. Esses jovens vivem em territórios onde tempo, deslocamento, renda e acesso se cruzam como fronteiras que limitam seus passos. Foi assim para mim, como é para tantos deles: a vida se organiza nos intervalos possíveis, e a escola aparece como uma chance de ampliar um pouco esse território, abrindo janelas onde antes só havia paredes. Cada estudante que chega à EJA

carrega um território inteiro consigo, de dores, de urgências, de sonhos, e reconhecê-los é reconhecer a potência que há nos seus percursos.

E, diante de tudo isso, uma pergunta se impõe: este ciclo vicioso, no qual jovens deixam o diurno para trabalhar e retornam apenas no noturno, quase sempre invisíveis, vai se perpetuar para sempre? Será que continuaremos a receber, geração após geração, juventudes exaustas que carregam o peso de um país desigual e que só encontram na noite o espaço que lhes é concedido para estudar? Essa pergunta não é apenas acadêmica, ela também é minha. Porque, ao olhar para esses jovens, vejo o que fui e o que poderia ter sido se não houvesse quem me enxergasse.

Esta pesquisa me ensinou que a invisibilidade não é um destino, é uma construção social. E, como toda construção, pode ser desmontada. O que aprendi com os estudantes da EJA e comigo mesmo é que a juventude trabalhadora não é invisível por falta de brilho, mas porque o sistema insiste em apagar suas luzes. A EJA, quando comprometida com seus sujeitos, se torna uma forma de reacender essas luzes, ampliando territórios, rompendo silenciamentos e abrindo caminhos onde antes havia apenas sobrevivência.

Se antes eu via a EJA como uma modalidade de ensino, hoje a reconheço como um espaço de reparação. Como um lugar onde histórias como a minha e as deles encontram, finalmente, legitimidade. A professora que serei depois desta pesquisa será alguém que olha para o noturno não com pena, mas com respeito; não com conformismo, mas com indignação e desejo de mudança. Alguém que sabe que cada jovem que chega à sala de aula carrega uma luta inteira e que é meu papel honrar essa luta, combatendo a naturalização desse ciclo e sonhando com uma escola onde estudar não seja um privilégio de quem pode esperar o futuro chegar.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez.** Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidades. Petrópolis: Vozes, 2014.
- ATTITUDE FEMININA.** Rosas. In: Ao Vivo. Brasil: Atitude Feminina Records, 2003. Música.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia.** Documento Curricular Referencial da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Salvador: SEC-BA, 2020.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da Bahia.** Portaria nº 150/2022, de 2 de fevereiro de 2022. Institui o Programa Tempo Juvenil da Educação de Jovens e Adultos – EJA e define orientações para sua implementação nas unidades escolares da rede estadual de ensino. Diário Oficial do Estado da Bahia, Salvador, 2022.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari.** Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL.** Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL.** Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996.
- BRASIL.** Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394/1996 e nº 11.494/2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2017.
- BRASIL.** Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2006.
- BRASIL.** Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2013.
- BRASIL.** Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014.
- CARRANO, Paulo.** Juventude e escola: sentidos e significados da experiência escolar. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2003.
- CARRANO, Paulo.** A juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: retrato de jovens invisíveis. Revista Linhas Críticas, v. 28, n. 51, p. 1–21, 2022.
- CARRANO, Paulo.** Juventudes e escolas: novos sujeitos e novas perguntas. In: **LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa** (orgs.). Currículo, juventude e participação. São Paulo: Cortez, 2013. p. 25–45.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a escola: sentidos e significados. *Revista Brasileira de Educação*, n. 24, p. 40–52, 2003.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: entre o direito e a obrigação. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 1117–1134, 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios da EJA no Brasil contemporâneo. In: **OLIVEIRA, R.;** **SANTOS, L.** A educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Autêntica, 2021.

FERREIRA, Sílvia Kelly. Educação étnico-racial na EJA: um caminho para a inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2023.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

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

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2017.

GOMES, Nilma Lino. *Educação, identidade negra e formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

HAESBAERT, Rogério. *O mito da desterritorialização*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

HENRIQUES, Ricardo; WEI, Gabriela. *Juventudes, educação e mercado de trabalho*. Fundação Dom Cabral, 2023.

HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir*. São Paulo: Elefante, 2017.

HOOKS, bell. *Ensinando Pensamento Crítico*. São Paulo: Elefante, 2021

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): Educação 2022*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 5 fev. 2025.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. São Paulo: Boitempo, 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2014.

MUNANGA, Kabengele. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Petrópolis: Vozes, 2003.

- QEDU.** Indicadores educacionais – Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Médio. Disponível em: <https://www.qedu.org.br/>. Acesso em: 5 fev. 2025.
- RACIONAIS MC's.** A vida é desafio. In: Nada Como um Dia Após o Outro Dia. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.
- RIBEIRO, Vera Masagão.** Educação de Jovens e Adultos: política pública e direito à educação. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- SANTOS, Milton.** Por uma outra globalização. Rio de Janeiro: Record, 2000.
- SANTOS, Milton.** A Natureza do Espaço. São Paulo: Hucitec, 2002.
- SILVA, Jailson Costa da; REIS, Divanir Maria de Lima; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz.** A juvenilização da educação de jovens e adultos: um fenômeno histórico. *Entramados*, v. 8, n. 9, p. 194–203, 2021.
- SILVA, Roseli Alves; FRIGOTTO, Gaudêncio.** EJA, juventude e o mundo do trabalho: desafios e possibilidades. *Revista Contexto & Educação*, v. 37, n. 120, p. 316–327, 2022.
- SOARES, Antônio Mateus.** Porto Seguro – Bahia: turismo predatório e (in)sustentabilidade social. Dissertação (Mestrado em Estado e Sociedade) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Porto Seguro, 2016.
- SOARES, Leôncio Lima.** Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas pedagógicas. Campinas: Autores Associados, 2008.
- SOUZA, Luciene da Silva; OLIVEIRA, Carla T.** A evasão escolar na EJA: desafios para a permanência. *Revista Contexto & Educação*, v. 36, n. 120, p. 98–114, 2022.
- SOUZA, Thianado Eirado Senade de.** Comunicação oral e formação docente na EJA: desafios e perspectivas. *Anais do Simpósio Nacional de Educação*, v. 1, p. 1–10, 2022.

ANEXO I – Roteiro e transcrições das entrevistas gravadas



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS – CAMPUS SOSÍGENES COSTA

Roteiro para Entrevistas Gravadas – Pesquisa EJA

Projeto: Juventude na Educação de Jovens e Adultos – Análise da Juvenilização no Complexo Integrado de Educação de Porto Seguro

Abertura e Termo de Consentimento

Antes de começarmos, quero agradecer por topar conversar comigo. Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo o que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Bloco 1 – Trajetória Pessoal

- 1.1 Pra começar, você pode me contar um pouco da sua história?
- 1.2 Quem é você? De onde você vem e como chegou a Porto Seguro?
- 1.3 Me fale um pouco sobre como é seu dia a dia fora da escola.
- 1.4 Me fale da sua família e da importância dela em sua vida.
- 1.5 O que você mais se orgulha da sua vida?
- 1.6 O que você menos se orgulha ou queria esquecer, apagar da sua vida? Pode me contar como foi isso?

Bloco 2 – Trajetória escolar

- 2.1. Me conte um pouco sobre sua trajetória escolar (quando começou estudar, como foi o primeiro contato, que mais te marcou

- 2.2. Como você chegou na EJA, porque se matriculou Nessa modalidade de Ensino?
- 2.3. Você sabia o que era EJA (Educação de Jovens e Adultos)? O que você pensava sobre essa modalidade de Ensino?
- 2.4. Como você se sente hoje como estudante da EJA?
- 2.5. O que você acha que diferencia a EJA de outras formas de ensino que você já passou ou conhece?
- 2.6. Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribuem de algum modo para sua vida e a sua aprendizagem? Por quê?
- 2.7. Me conte a melhor experiência que voce teve na escola
- 2.8. Me conte a pior experiência que voce teve na escola

Bloco 3 – Cultura, Juventude e Lazer

- 3.1. Fora da escola, você participa de alguma atividade cultural ou de lazer? Pode contar como é?
- 3.2. E dentro da escola, você já participou de atividades culturais ? Se sim, como foi? Se não, por que acha que ainda não participou? Pode contar?
- 3.3. Quais opções culturais existem no seu bairro?
- 3.4. Quais opções culturais você conhece ou já participou?
- 3.5. De um modo geral como voce avalia ou que você acha do pontencial cultural de Porto Seguro?
- 3.6. Você acha que a cidade valoriza e acolhe a juventude? Por quê? Na sua opinião o que falta?
- 3.7. Como você descreveria as atividades culturais que mais influencia os jovens de Porto Seguro?
- 3.8. “Qual estilo de vestir, pentear e se arrumar você mais se identifica?
- 3.9. O que você acha do jeito de vestir, pentear e se arrumar dos jovens de Porto Seguro?”

Bloco 4 – Perspectivas e Futuro

- 4.1. Quando você pensa no futuro, o que vem à sua mente?
Em relação a Trabalho?
Em relação a Família
Em relação aos estudos

Bloco 5 – Preconceito e Discriminação

5.1. “Você já se sentiu excluído(a) ou julgado(a) na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?” Como foi essa experiência?

5.2. “Você já se sentiu excluído(a) ou julgado(a) na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de vestir? Como foi essa experiência?

5.3. “Você já se sentiu excluído(a) ou julgado(a) na escola ou em outros lugares por causa da sua cor da pele? Como foi essa experiência?

5.4. “Você já se sentiu excluído(a) ou julgado(a) na escola ou em outros lugares por causa da sua orientação sexual? Como foi essa experiência?

Bloco 6 – Uso e distribuição do tempo

6.1. Geralmente o que você costuma fazer:

a) pela manhã

b) a tarde

c) a noite

d) Nos finais de semana

6.2. Como você avalia o seu tempo dedicado aos estudos ? Me conte um pouco sobre isso

6.2. Como você avalia o seu tempo dedicado trabalho e geração de renda ou doméstico ? Me conte um pouco sobre isso

6.2. Como você avalia o seu tempo dedicado as atividades culturais e de lazer Me conte um pouco sobre isso

6.3. Como você avalia o seu tempo dedicado a família? Me conte um pouco sobre isso

7. Agora você fica a vontade para falar sobre as perguntas que lhe fiz, também dizer algo mais que eu não tenha perguntado

Transcrições das entrevistas

Áudio 1 –Emily dos Santos Rocha , estudante da EJA FORMATIVO 7A – 21 ANOS

Eva: Antes de começarmos, eu quero agradecer por topar conversar comigo. Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA, que é, no caso, a modalidade de ensino de

vocês, educação de jovens e adultos. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Estudante: Estou

Pronto. Vamos lá. Sua trajetória pessoal, tá? Quem é você? De onde você vem? Como chegou a Porto Seguro?

Estudante: Eu sou a Emilly. Tem que falar meu nome completo?

Sim

Estudante: Eu sou a Emily do Santos Rocha. Eu nasci aqui em Porto mesmo, mas fui criada em São Mateus, Espírito Santo.

E como é que você veio parar aqui?

Estudante: É que eu morava com a minha avó, parte de pai, aí ela faleceu, aí eu mudei pra BH, aí de BH que eu vim pra cá.

Ah, legal. Me fale um pouquinho como é seu dia fora da escola.

Estudante: Minha rotina?

Uhum.

Estudante: Ah, eu acordo, aí fico com a minha filha, depois eu vou fazer almoço, depois eu dou banho nela, aí depois eu limpo a casa quando eu consigo, aí depois eu me ajesto e venho para a escola.

Ah, tá. Não trabalha?

Estudante: Não.

Me fale da sua família e da importância dela em sua vida.

Estudante: Minha família é bastante distante, é mais só eu e o pai dela que mora comigo.

É? Legal. O que você mais se orgulha da sua vida?

Estudante: Acho que de ser mãe.

De ser mãe? legal. O que você menos se orgulha ou queria esquecer ou apagar da sua vida?

Estudante: Ah, acho que hoje em dia nada.

Mais nada? Tem certeza? Alguma coisa assim que você se arrepende de ter feito ou que poderia ter feito diferente?

Estudante: Acho que é só ter... ter concluído meus estudos e já tá começando a minha faculdade.

Isso mesmo.

Eva: Trajetória escolar. Me conte um pouco sobre sua trajetória escolar, quando começou a estudar, como foi o primeiro contato e o que mais te marcou?

Estudante: Quando eu era pequena, não lembro assim, quando eu comecei a estudar. Eu só lembro só quando eu tava no Segundo ano já, com sete anos.

Eva: É? E foi tranquilo? Tem alguma coisa que te marcou e que você lembra?

Estudante: Ah, eu gostava de ser avançada no segundo ano.

Eva: De ser o quê?

Estudante: Avançada. A única aluna que já sabia escrever, ler, somar.

EVA: Como você chegou na EJA? Por que se matriculou nessa modalidade de ensino? Já que, como você falou, no segundo ano você era uma aluna destaque.

Estudante: Quando eu achei que eu tinha reprovado, e aí eu tava no segundo ano do ensino médio. Só que aí não tinha mais segundo ano à noite. Só tinha durante o dia todo. Aí como eu não quis trabalhar durante o dia, eu aceitei entrar na EJA.

Eva: Por que que você não quis estudar durante o dia?

Estudante: Porque na época eu tava trabalhando.

Eva: Trabalhando... Quantos anos você tinha?

Estudante: Vinte.

Eva: Vinte? E hoje você tem que idade?

Estudante: Vinte e um.

Eva: Vinte e um. Foi o ano passado. É... Você já sabia o que era a EJA?

Estudante: Sim.

Eva: Tá. E o que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Estudante: Eu achava bom, mas eu achava que não aprendia muito.

Eva: E você aprende?

Estudante: Não.

Eva: Não? Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Estudante: É... Não sei como, é que eu falto bastante.

Eva: Você falta muito. O que você acha que diferencia a EJA de outras formas de ensino que você já passou ou conhece?

Estudante: O que eu achei diferente? Os alunos.

Eva: Os alunos? Por quê?

Estudante: Porque nem todos são muito interessados em estudar. Então acaba que os professores não dão muita aula.

Eva: E você acha que a influência são esses alunos que não querem?

Estudante: Uhum.

Eva: Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo pra sua vida e a sua aprendizagem? Por quê?

Estudante: Só o primeiro horário que eu acho assim que não contribui muito porque às vezes pode ser uma matéria importante e a gente não assiste muito por causa do... do lanche.

Eva: Do lanche. Pronto. Só o primeiro horário?

Estudante: É.

Eva: E o horário de saída?

Estudante: É, também. Um pouco assim... um pouco difícil de dar aula porque é bem curto.

Eva: É. Me conte a melhor experiência que você já teve na escola.

Estudante: Ah, eu gosto dos projetos que têm.

Eva: Dos projetos? Quais?

Estudante: Ah, da Consciência Negra, das oficinas.

Eva: Você gosta? Tá bom. Me conte a pior experiência que você já teve na escola.

Estudante: Acho que nenhuma.

Eva: Nenhuma?

Estudante: Só quando eu era pequena.

Eva: O que que aconteceu quando você era pequena?

Estudante: A menina ficou com raiva do nada de mim e veio me bater.

Eva: E te bateu?

Estudante: Me bateu, mas eu também bati.

Eva: Pronto. Vamos lá. Preconceito e discriminação. Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Estudante: Já, mas não nessa escola.

Eva: Não? Como é que foi essa experiência? Você quer me contar?

Estudante: Ah, porque quando eu era pequena que eu via todos os meus colegas, e parecia que tinha condições melhores que eu, sempre podia fazer alguma coisa a mais na escola e eu não.

Eva: Isso te doía?

Estudante: Muito.

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de vestir?

Estudante: Já.

Eva: Já? Como foi essa experiência?

Estudante: Fiquei bem chateada.

Eva: As pessoas olharam pra você e falaram da sua roupa?

Estudante: Sim, falaram que eu tinha um jeito de me vestir estranho.

Eva: Foi? Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua cor de pele?

Estudante: Não.

Eva: Não? Nunca sentiu nenhum tipo de preconceito por parte de outras pessoas?

Estudante: Não.

Eva: Você se autodeclara negra ou parda?

Estudante: Indígena.

Eva: Indígena? Pronto, legal.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua orientação sexual?

Eva: Geralmente, o que você costuma fazer pela manhã?

Estudante: Dou atenção a minha filha.

Eva: A sua filha, né? À tarde?

Estudante: Aí eu dou atenção à casa.

Eva: E à noite?

Estudante: Às vezes à escola.

Eva: Às vezes. E nos finais de semana, o que você faz? O que você faz pra se divertir?

Estudante: É bem difícil fazer uma coisa diferente. Minhas coisas é mais voltada a casa e filha e esposo.

Eva: Não sai, nada?

Estudante: Às vezes, sim. Mas é bem difícil.

Eva: Como você avalia o seu tempo dedicado aos estudos? Me conte um pouco sobre isso.

Estudante: Acho que eu dedico muito pouco aos estudos.

Eva: É? Gostaria de se dedicar mais?

Estudante: Sim.

Eva: Como você avalia o seu tempo dedicado ao trabalho e à geração de renda ou doméstico?

Estudante: Eu dou mais tempo as coisas de casa.

Eva: Como você avalia o seu tempo dedicado às atividades culturais e de lazer? Me conte um pouquinho sobre isso.

Estudante: Quando eu tenho lazer, é quando a minha filha dorme que eu não tenho mais nada pra fazer dentro de casa, que eu vou assistir.

Eva: Você só assiste a TV. Esse é o seu lazer?

Estudante: É no celular e as vezes, quando eu vou tentar assistir, eu durmo.

Eva: Como você avalia o seu tempo dedicado à família?

Estudante: Ah, sim... Eu tiro uma vez na semana pra poder dar atenção ao meu esposo e à minha filha.

Estudante: Agora, você pode ficar à vontade para falar sobre as perguntas que lhe fiz e também dizer algo mais que eu não tenha perguntado.

Eva: Tem alguma coisa?

Estudante: Não

Eva: Não?

Estudante: Ah, na verdade, eu já tinha dúvidas sobre o Enem, que eu não consegui me escrever.

Eva: Por que não conseguiu?

Estudante: Não tava aí na opção de... do que eu queria me escrever.

Eva: Ah, agora é só o ano que vem. Tá bom?

Estudante: Muito obrigada por ter participado.

Áudio 2 – Estudante Alanes Santana Santos- Eja 6b Juvenil – 18 ANOS

Eva: É termo de consentimento, tá bom? Antes de começarmos, eu quero te agradecer por topar conversar comigo. Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da UFSB e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você tá de acordo em participar?

Alanes Santana Santos: Sim.

Eva: Pronto, então vamos lá.

Eva: Pra começar, quem é você, sua idade e como você auto-se declara, sua cor?

Alanes Santana Santos: Meu nome é Alanes Santana Santos, eu tenho 18 anos e na minha identidade tá parda.

Eva: Parda, né?

Alanes Santana Santos: Uhum.

Eva: Pra começar, você pode me contar um pouquinho da sua história? Da onde você veio? Como é que você chegou aqui em Porto Seguro?

Alanes Santana Santos: Eu vim de Itabuna, eu tinha... eu tinha... ia fazer 17.

Eva: Então tem um ano que você mora aqui?

Alanes Santana Santos: Não, não. Não, eu completei 17 aqui. E eu vim pra cá em busca de melhoras com os meus pais. Eu moro com minha mãe e meu pai. E eu vim pra cá, tem... vai a gente fazer 4 anos que eu moro aqui.

Eva: Ah, legal. Massa. Vamos lá. Me fale um pouquinho sobre como é o seu dia fora da escola.

Alanes Santana Santos: Eu acordo de manhã, eu trabalho.

Eva: Você trabalha?

Alanes Santana Santos: Trabalho no meio período. E aí quando dá duas e meia eu tô em casa.

Eva: Você trabalha de quê?

Alanes Santana Santos: Agora eu tô em uma floricultura novamente.

Eva: Atendente?

Alanes Santana Santos: Isso, atendente, caixa, de tudo um pouco.

Eva: Em que lugar? No Baianão?

Alanes Santana Santos: Isso, no Baianão.

Eva: Ah, ali perto do Vipão, é?

Alanes Santana Santos: Não. É do lado da Cacau Show.

Eva: Ah, legal. Me fale da sua família e da importância dela em sua vida.

Alanes Santana Santos: É importante, é meio importante, né? Porque família é uma coisa que nos ajuda, tá sempre ali com a gente. Eu moro com meus pais e meus irmãos, então é uma família bem grande, a gente, graças a Deus, é uma família bem unida. Tá sempre ali ajudando um outro. Não tenho nada a reclamar, não.

Eva: Que massa. O que você mais se orgulha da sua vida?

Alanes Santana Santos: Sobre mim ou família?

Eva: Sobre você.

Alanes Santana Santos: Eu me orgulho por ser forte, todas as vezes que acontece alguma coisa. Mesmo eu caindo um pouco, eu levanto, eu consigo levantar. Me orgulho das pessoas que estão ao meu lado também, conseguem me ajudar de qualquer forma, né?

Eva: O que você menos se orgulha ou queria esquecer, apagar da sua vida?

Alanes Santana Santos: Queria que apagasse algumas coisas que... escolhas que eu fiz erradas, né? E coisas que a gente comete ou algo que acontece, palavras que alguém fala pra gente. Eu queria poder apagar tudo isso, né?

Eva: Que dói. Você quer me contar um pouquinho sobre alguma coisa?

Alanes Santana Santos: É mais sobre o meu pai de sangue, né? O que mora com a minha mãe, ele não é meu pai de sangue. Na verdade, meu pai biológico mora em Itabuna.

Eva: Ele não é seu pai... ele é seu padrasto?

Alanes Santana Santos: Isso. Ele é meu pai de criação. E tipo assim, meu pai de sangue, ele é vivo, né? Junto com os meus avós e tal. Só que tipo assim, desde quando eu nasci, eles não... não tiveram contato comigo. Não porque minha mãe não deixou, mas sim porque eles nunca quiseram, né? E quando eu tentei manter contato com eles, eu ouvi muita coisa deles que... Meu pai já achou que eu não era filha dele, né? Ele já teve esse preconceito contra a minha mãe. Ele... por ele duvidar que eu não seja filha dele. E tipo assim, ele já foi falando várias coisas. Que ele não queria ter uma filha mulher, ele queria um homem. E aí, ele me largou por conta disso. Ele falou isso pra mim, tipo, eu queria um menino. E sua mãe sabe disso. Eu queria um menino, aí vem uma menina. Então, não tem pra que eu ter contato.

Eva: Nossa, que coisa horrorosa.

Alanes Santana Santos: É ruim. Eu ouvi isso, eu era bem nova. Ele falou assim, como se fosse nada, entende? Antes eu sofria muito, quando eu era mais nova. Hoje, graças a Deus, eu consegui enxergar o pai que eu tenho e eu não sinto tanta falta dele. Eu não gosto de ficar falando muito pra não magoar, né? Porque é chato.

Alanes Santana Santos: Sim, é horrível. Chegar e falar, tô com saudade do meu pai. Sendo que ele não me queria como filha. Então, eu guardo pra mim. É uma coisa que eu guardo pra mim. Mas eu sei. Eu queria ter uma convivência bacana com ele. Porque eu sei que ele é vivo, né? Eu sei que ele pode. E por incrível que pareça, eu sou a única filha dele. Ele não tem mais filhos nenhum.

Eva: Nenhum. Só você?

Alanes Santana Santos: Só eu.

Eva: E mesmo assim, não convive?

Alanes Santana Santos: E mesmo assim, não tem nenhum contato.

Eva: Ai, que coisa. Vamos lá. Como que você chegou na EJA? Por que se matriculou nessa modalidade de ensino?

Alanes Santana Santos: Primeiro, porque minha mãe falou que eu era uma escola muito boa, né?

Alanes Santana Santos: Eu não queria ir para o Modelo de jeito nenhum. Eu nunca nem entrei lá. Ela falou, ó, tem duas escolas. Tem o CIEB e tem o Modelo. Ah, modelo eu não vou. Ela, mas modelo tem vaga pela manhã. Eu falei assim, não, mas isso eu quero, pode ser à noite, mas eu não quero ir pro modelo. Aí, ela me matriculou aqui, a gente viu que é uma escola bacana. E é isso, eu gostei muito.

Eva: Ah, legal. Me conte um pouquinho da sua trajetória escolar.

Eva: Quando você começou a estudar, como foi o seu primeiro contato e o que mais te marcou?

Eva: Aqui nesse colégio?

Alanes Santana Santos: Não.

Eva: Desde quando você se lembra?

Alanes Santana Santos: Quando eu lembro, eu era bem nova, bem novinha.

Eva: Sempre foi bom? Você gostava?

Alanes Santana Santos: Sim.

Eva: Você sabia o que era a EJA antes de entrar aqui? E o que você pensa sobre essa modalidade de ensino?

Alanes Santana Santos: Bom, eu acho legal.

Eva: Acha? Mas você sabia o que era a EJA quando você se matriculou.

Alanes Santana Santos: Já me explicaram e algumas pessoas que conheço já fizeram.

Eva: Aqui na escola?

Alanes Santana Santos: Não.

Eva: Ou fora?

Alanes Santana Santos: Fora, fora dequi.

Eva: Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Eva: Eu acho interessante, porque eu vi meu irmão fazendo. Meu irmão mais velho sempre fez. Ele concluiu no EJA. E aí eu sempre via, né? Os livros que vinham no nome EJA e tal. Eu falava, o que é isso? Por que o dele é diferente do meu e tal? E eu acho bom. Ajudou bastante os alunos, né?

Eva: Que trabalham?

Alanes Santana Santos: Sim, que trabalham, alguns são casados, outras pessoas mais velhas também que têm uma grande oportunidade de estudar.

Eva: Pronto.

Eva: O que você acha que diferencia a EJA de outras formas de ensino que você já passou ou conhece?

Alanes Santana Santos: É bem diferente nessa parte.

Eva: Qual?

Eva: Sobre o estudo, né? Às vezes a gente não tem a oportunidade boa de estudar. Fica só de manhã ou à tarde. Algumas pessoas trabalham pela manhã, outras tarde. Então não tem como estudar.

Eva: Sim, mas com relação à EJA. Você consegue compreender que você tem um tempo de estudo menor.

Alanes Santana Santos: Isso.

Eva: E a quantidade de anos também, né?

Alanes Santana Santos: Sim. Porque no ensino regular era três. Na EJA são dois.

Eva: Você consegue compreender isso?

Alanes Santana Santos: Consigo.

Eva: E você não acha que isso te atrapalha?

Alanes Santana Santos: Não.

Eva: Tá. Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribuem de algum modo para a sua vida e a sua aprendizagem? Por quê?

Alanes Santana Santos: Contribui. Se a gente presta atenção direito, a gente consegue. Mesmo sendo poucos horários, né? Que realmente são poucos. Por conta do horário. Mas dá pra gente conseguir ter um equilíbrio, né?

Eva: Me conte melhor. A melhor experiência que você já teve na escola.

Alanes Santana Santos: Foi a oficina.

Eva: Oficina de quê?

Alanes Santana Santos: Eu fiz a oficina de trança.

Alanes Santana Santos: Você gostou muito.

Alanes Santana Santos: Eu gostei.

Eva: Por quê?

Alanes Santana Santos: Foi uma forma de me ajudar. Foi uma fase que eu tava passando. Cheguei na escola com a mente conturbada, pensando muito. E aí eu me inscrevi na oficina de trança e ali eu fui me distraíndo. Conheci algumas colegas novas. A professora também foi uma professora incrível, me deu muitas dicas. Eu gostei muito.

Eva: Ah, legal. Me conte a sua pior experiência na escola.

Alanes Santana Santos: Pra mim nem foi a escola, mais foi um “baque” eu estudar à noite. Porque eu nunca estudei à noite na minha vida.

Eva: É?

Alanes Santana Santos: Foi um “baque”. Nossa, estudar a noite é muito estranho, né? Porque são pessoas diferentes. Tipo, no integral a gente vê umas pessoas mais jovens, pessoas mais... Vamos dizer, indo pra fase da adolescência, né? E pela manhã também, então foi um susto pra mim. Porque eu vim de outra escola, né? E aí era uma rotina e eu cheguei e vi totalmente diferente. Tipo... Via pessoas mais novas, né? Não chegava pessoas mais velhas, casadas, mães, pais, nunca, então, tipo, foi uma experiência muito boa.

Eva: Tá, então você achou que na EJA, especificamente na sua sala, você encontraria pessoas mais velhas?

Alanes Santana Santos: Sim, eu achei.

Eva: E você se surpreendeu porque.?

Alanes Santana Santos: Me surpreendi porque eu sou a mais velha da sala, quase.

Eva: E você tem quantos anos?

Alanes Santana Santos: 18.

Eva: Os outros tem?

Alanes Santana Santos: Tem 17, 16, por aí.

Eva: Pronto, você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira? Ou pela falta de oportunidades?

Alanes Santana Santos: Não. Nem aqui no colégio.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada por conta do seu jeito de se vestir? Já. Como é que foi essa experiência?

Alanes Santana Santos: No colégio eu me visto mais adulta, sabe? São calças de alfaiataria, roupa de alfaiataria. Então, é uma coisa que as pessoas falam, pra que se vestir assim, tal? Você é jovem, tal? Você tem que se vestir mais “descolada”, é uma coisa que eu não consigo. Eu tenho esse jeito de querer me vestir mais adulta, não tem? Sei lá, pra mim é melhor. Tipo, não uso roupa curta, não consigo. Então, é uma coisa muito minha.

Eva: Você já se sentiu excluída na escola ou em outros lugares por causa da cor da sua pele?

Alanes Santana Santos: Não.

Eva: Não? Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua orientação sexual?

Alanes Santana Santos: Já.

Eva: Já?

Alanes Santana Santos: Já.

Eva: E qual que é a sua orientação sexual?

Alanes Santana Santos: Eu sou hétero, tipo, muita gente fala, né? Nossa, você... Né? Eu já... Não vou mentir. Já tive desejo por outras meninas, né? Sim. Mas eu não quis ir à frente. É uma coisa que eu falei, não, não é pra mim. Então, eu prefiro ficar no hétero. Mas é uma coisa que eu não comento muito, porque cada um tem o seu jeito, né?

Alanes Santana Santos: Então, é uma coisa que eu não gosto muito de ficar falando.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

Alanes Santana Santos: É, eu acordo seis horas da manhã, me organizo, tomo meu café. Quando meu pai me acorda mais cedo, a gente vai treinar juntos, antes, pra depois ir pro trabalho. Ou se não, eu acordo, e vou pro trabalho.

Eva: Ah, legal. Então, você treina?

Alanes Santana Santos: Treino, ou pela manhã ou à noite.

Alanes Santana Santos: E à tarde?

Alanes Santana Santos: À tarde, eu fico mais descansando. Ou fazendo algum trabalho da escola.

Eva: E à noite?

Alanes Santana Santos: À noite, eu venho pro colégio.

Eva: E nos finais de semana? O que você costuma fazer?

Alanes Santana Santos: No sábado, eu tô sempre saindo com os meus pais.

Eva: E vocês costumam ir aonde?

Eva: A gente vem sempre aqui no centro, ou lá no Baianão, em uma pizzaria, ou na praça da família, ali mesmo. A gente sempre tira um momento, né? Pra gente. E no domingo eu vou à igreja.

Eva: Como é que você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Alanes Santana Santos: É pouco.

Eva: Pouco? Como é que você avalia o seu tempo dedicado ao trabalho e à geração de renda?

Alanes Santana Santos: O trabalho é mais puxado. Porque até mesmo em casa eu tô ali trabalhando também.

Eva: Como você avalia o seu tempo dedicado à sua família?

Alanes Santana Santos: Na minha família é muito.

Eva: Muito?

Alanes Santana Santos: Tipo, porque eu consigo... Às vezes eu não tô saindo com eles, mas a gente para pra assistir um filme, uma série, então... É mais família mesmo.

Eva: Agora fica à vontade para falar sobre as perguntas que ele fez e também dizer algo mais que eu não tenha te perguntado.

Alanes Santana Santos: Pra mim tá tudo bem.

Eva: Tudo bem? Muito obrigada por ter participado.

Áudio 4 – Estudante Matheus Nepomuceno dos Santos – aluno da EJA 7 JUVENIL – 17 ANOS

Eva: Antes de começar, mas quero agradecer por você topou conversar comigo. Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Estudante: Sim.

Eva: Para começar, sobre sua trajetória pessoal. Quem é você? Qual a sua idade? De onde você vem e como chegou a Porto Seguro?

Estudante: Quem chegou aqui primeiro foi minha avó, em 94. Eu tenho 17 anos.

Eva: Você nasceu aqui?

Estudante: Nasci aqui.

Eva: Como é seu nome?

Estudante: Matheus Nepomuceno dos Santos.

Eva: Isso. Me fale um pouquinho, Matheus, como é seu dia fora da escola?

Estudante: Meu dia fora da escola. Depois que eu saio da escola, chego em casa, tomo banho, durmo, acordo no outro dia 7h40, vou para o trabalho 8h30. Do trabalho, saio meio-dia, volto 13h30 e saio 17h e é a mesma rotina. Venho para a escola e se repete diariamente.

Eva: Me fale da sua família e da importância dela em sua vida. Com quem que você mora?

Estudante: Eu moro com minha mãe e hoje em dia, se eu perder ela, não sei nem quem sou eu.

Eva: O que você mais se orgulha na sua vida?

Estudante: De ver a pessoa que eu estou me tornando.

Eva: O que menos se orgulha ou queria esquecer ou apagar da sua vida?

Estudante: O que eu queria, queria que, tipo assim, voltasse ou... Como assim que você fala?

Eva: Você queria esquecer. Uma coisa que você não se orgulha.

Estudante: Do meu pai ter mandado eu ir embora de casa.

Eva: É? Você queria esquecer esse dia.

Eva: Trajetória escolar, tá? Como você chegou aqui na EJA? E por que se matriculou nessa modalidade de ensino? Você sabe o que é a EJA?

Estudante: Sei, que é estudar à noite.

Eva: Mas o que é que significa? Educação de jovens e adultos.

Estudante: Não sei muito nome. Eu estudei, entrei aqui através do meu pai. Ele falou que eu tinha que... Já tinha que ter maturidade, né? Para poder estudar à noite, para poder trabalhar o dia todo. É por isso que eu vim e entrei para a EJA.

Eva: Quando você começou a estudar, como foi o seu primeiro contato com a escola e o que mais te marcou?

Estudante: O que mais me marcou foi conhecer pessoas que hoje são pessoas ótimas para mim. Que foi o John e meu amigo que faleceu.

Eva: Você sabia o que era a EJA?

Estudante: Não.

Eva: E o que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Estudante: Eu não sabia.

Eva: E você pensava que seria como quando você entrou aqui na escola?

Estudante: Logo quando eu entrei, eu achei que ia ser difícil, assim, em algumas partes, outras coisas. Só que aí fui se acostumando, conhecendo como é que funciona. E aí, estamos aí até hoje.

Eva: Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Estudante: Muito feliz. Que quando eu saio do trabalho, chego em casa, não tenho nada para fazer. Fico no quarto, quarto, parede, mexendo no celular a noite toda. Pelo menos na escola, à noite, dá para distrair um pouco a mente.

Eva: O que você acha que diferencia a EJA de outras formas de ensino que você já passou ou conhece?

Estudante: Para mim, continua a mesma coisa. Como eu posso dizer? Continua a mesma coisa. Só muda algumas matérias que eu não conheço muito bem. Eu vim conhecer ano passado.

Eva: Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida e a sua aprendizagem?

Estudante: Contribui.

Eva: E a organização do horário? O que você acha do horário de entrada, do horário de saída? O tempo diminuído das aulas?

Estudante: Tipo assim, em algumas ocasiões, é porque como eu pego ônibus escolar para o Baianão, a gente tem que pegar ônibus 9h20. Aí, se a gente não chegar nesse devido horário, a gente pode perder e conseguir pegar ônibus via tudo, ou ônibus via Fontana, que demora mais para chegar em casa.

Eva: Pronto. Me conte sobre a melhor experiência que você já teve aqui na escola.

Estudante: Melhor assim, como assim?

Eva: Melhor experiência? Coisa que te marcou.

Estudante: Que marcou? Foi no último dia de aula.

Eva: Do ano passado?

Estudante: Do ano passado.

Eva: Por quê?

Estudante: Porque, tipo assim, foi o último dia, né? Que eu curti com meus amigos, feliz. Foi a última vez que dei risada, com meu amigo que faleceu, e é isso.

Eva: E o pior dia que você teve na escola?

Eva: Pior dia?

Estudante: É.

Estudante: Foi quando eu vi que ele não ia vir mais para a escola.

Eva: Preconceito e discriminação. Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Estudante: Já fui julgado já.

Eva: Já?

Estudante: O bullying, e esse negócio financeiro também.

Eva: É? O que as pessoas falavam, Você pode me contar?

Estudante: Tipo assim, o ex-aluno que estudava aqui uma vez, só porque ele tem o pai dele, depois que eu fui embora da casa do meu pai lá, não tinha mais nada. Ele tem o pai dele, tem tudo. Ele jogou na minha cara porque tinha condição de ter as coisas e eu não estava tendo. E bullying o ano passado, os meninos chamavam de uma coisa que eu não gostava e hoje em dia eu nem ligo mais.

Eva: E é o quê?

Estudante: Sol na cara.

Eva: Por que sol na cara?

Estudante: É uma coisa muito longa de falar. Não quero falar sobre isso.

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de vestir?

Estudante: Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa da cor da sua pele?

Estudante: Não, também não.

Eva: Também não?

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa da sua orientação sexual?

Estudante: Não.

Eva: E qual é a sua orientação sexual?

Eva: Sei lá, eu sei. Como assim?

Eva: Você se considera hétero, bissexual, homossexual?

Estudante: Hétero.

Eva: Pronto.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

Eva: Quando eu acordo?

Estudante: Sim.

Estudante: Tomar café, escovar o dente, tomar banho.

Eva: E trabalhar? Você trabalha?

Estudante: Isso.

Eva: E à tarde?

Estudante: Trabalhando.

Eva: E à noite?

Estudante: Escola.

Eva: Nos finais de semana, o que você faz para se divertir?

Estudante: Fico trancado dentro de casa. Não tenho lugar para sair. Eu não vou mais para a praia.

Eva: Por quê?

Estudante: Não tenho bicicleta.

Eva: E não paga a lotação para ir na praia?

Estudante: Eu prefiro ir de bicicleta.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Eva: Se é bom, ruim, pouco, muito?

Estudante: É bom.

Eva: É bom?

Estudante: É.

Eva: Como você avalia o tempo dedicado ao trabalho?

Estudante: Bom.

Eva: Como você avalia o tempo dedicado as atividades culturais e de lazer?

Eva: O que você faz?

Estudante: Como assim?

Eva: Nas atividades culturais?

Estudante: Ah. Aproveitar o momento que está tendo.

Eva: Em quais lugares?

Estudante: É... Na cidade histórica, na praia, vários lugares.

Eva: É?

Eva: Festas você frequenta?

Estudante: Sou de sair, não.

Eva: Como você avalia o tempo dedicado à família?

Estudante: Hoje em dia, não estou dedicando muito tempo, porque eu estou focado mais em trabalhar e ir para a escola, né?

Eva: Agora você pode ficar à vontade para falar sobre as perguntas que eu lhe fiz e também dizer algo que eu não tenha te perguntado.

Estudante: Não.

Eva: Muito obrigada.

Áudio 5 – Estudante Jonathan Cruz de Souza, idade 17 – EJA JUVENIL 7C

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será

mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Estudante: Sim.

Eva: Para começar, sua trajetória pessoal, me fale quem é você, sua idade, como você se autodeclara, a cor da sua pele. De onde você vem, como chegou em Porto Seguro?

Estudante: Meu nome é Jonathan Cruz de Souza, idade 17. Meu tom de pele, pardo e como eu cheguei a Porto?

Eva: Sim.

Estudante: Eu cheguei a Porto com minha mãe e meu pai, nós morávamos aqui. Meu pai já mora aqui há 27 anos.

Eva: Seu pai?

Estudante: Aham, meu pai e minha mãe.

Estudante: Aí eu nasci aqui, em Porto. Quer dizer, nasci aqui não, nasci no Paraíso, aí eu fui criado aqui.

Eva: Como que é o seu dia fora da escola?

Estudante: Meu dia fora da escola é trabalho.

Eva: Você trabalha o dia todo?

Estudante: O dia todo.

Eva: O que você faz?

Estudante: Eu sou da pintura.

Eva: Qual a importância da sua família para você?

Eva: A importância da minha família? Na verdade, minha família não é muito unida, não.

Eva: Você mora com quem?

Estudante: Só mora só eu e meu pai. Ôh, só eu, meu pai e minha mãe.

Eva: Você tem irmãos?

Estudante: Tenho.

Eva: Mas não mora com você?

Estudante: Não.

Eva: O que você menos se orgulha ou queria, esquecer ou apagar da sua vida?

Estudante: O que eu menos me orgulho?

Eva: Sim.

Eva: O que eu menos me orgulho? Olha tenho não.

Eva: Tem não?

Estudante: Não.

Eva: E o que você mais se orgulha?

Estudante: O que eu mais me orgulho?

Eva: É.

Estudante De ver eu trabalhando, né? Sem... Sem entrar nessa vida.

Eva: Qual vida?

Eva: Do crime, né? E dando um orgulho para o meu pai e para a minha mãe.

Eva: E você tinha essa possibilidade de entrar para a vida do crime?

Estudante: Tinha, muitas... Muitas e muitas.

Eva: Sobre a sua trajetória escolar. Você se lembra quando começou a estudar e o que mais te marcou?

Estudante: Lembro sim. Comecei a estudar com três anos na creche, aí fui crescendo. Repeti quatro vezes.

Eva: Repetiu já quatro vezes?

Estudante: Quatro vezes.

Estudante : Era para eu ter terminado, né? Mas...

Eva: E o que mais te marcou?

Estudante: O que mais me marcou nesses anos todos? É... Que nem meu amigo Matheus falou, né? A perda do nosso querido amigo.

Eva: Pronto. Você sabia o que era a EJA antes de entrar aqui na escola? O que é que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Estudante: Saber antes de entrar não sabia não.

Eva: Não?

Estudante: Não.

Eva: E o que é que você pensava que era a EJA?

Estudante: Pensava que era tipo... Pensava que era difícil ou tipo um curso.

Eva: Tipo um curso?

Estudante: Isso. Aí depois eu percebi que era de noite. Aí... Pensava que era difícil também, né? Mas depois eu percebi que era fácil.

Eva: Fácil, né?

Estudante: É

Eva: E por que você se matriculou na EJA?

Estudante: Porque... Eu trabalho de dia e de dia, como eu trabalho, não tem como eu estudar. Aí, tive que ir para de noite.

Eva: É... O que é que você acha que tem diferente na EJA das outras formas de ensino que você já passou?

Eva: Ah, é muito diferente, né? Aqui de noite é... Outro ensino, né? E é muito mais melhor.

Eva: É melhor?

Estudante: Muito melhor.

Eva: Por que você disse que é melhor? Você aprende mais? Você tem um tempo maior de aula? Maior número de aulas?

Estudante: Porque aprende mais, né?

Eva: Você aprende?

Estudante: Aprende mais que de tarde e de manhã, muito mais melhor.

Eva: Ah, tá. Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida?

Estudante: Muito, contribui muito.

Eva: E o tempo de aula? O que que você acha?

Estudante: O tempo de aula também é bom. Muito bom.

Eva: Você não acha curto?

Estudante: Curto é, só que... Não... Não atrapalha a vida, não. De quem trabalha e estuda à noite.

Eva: Qual foi a melhor experiência que você já teve aqui na escola?

Estudante: A melhor experiência? A melhor experiência é... As oficinas, né?

Eva: As oficinas?

Estudante: Isso.

Eva: Você fez o quê?

Estudante: Fiz jiu-jitsu.

Eva: Jiu-jitsu. E qual foi a sua pior experiência aqui na escola?

Eva: A pior?

Estudante: É.

Estudante: A pior não tenho, não. Até agora não tenho, não.

Eva: Preconceito e discriminação agora, tá? Você já se sentiu excluído, julgado na escola, em outros lugares, por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Estudante: Condição financeira, não. E nem falta de oportunidades. Só que... Bullying, sim.

Eva: Bullying? Como era o bullying?

Eva: Porque eu era gordinho, né? Aí me chamava de baleia azul.

Eva: Você já se sentiu excluído, julgado na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de vestir?

Estudante: Não. Nunca.

Eva: Já se sentiu excluído por causa da cor da sua pele?

Estudante: Já.

Estudante: Já.

Eva: Na escola?

Estudante: Na escola e não só na escola também, fora.

Eva: Pode me contar como que foi? Algum episódio.

Estudante: Eu não me lembro, só sei que já.

Estudante: Tá.

Eva: Você se considera heterossexual?

Estudante: Com certeza.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado por conta dessa orientação sexual?

Estudante: Não.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

Estudante: Pela manhã?

Eva: Ao acordar, né? Provavelmente tomar um banho, escovar os dentes, tomar café e ir trabalhar.

Eva: Você acorda a que horas?

Estudante: Acordo sete horas.

Eva: E a tarde?

Estudante: A tarde no trabalho.

Eva: E a noite?

Estudante: A noite, chego do trabalho, tomo banho e vou pra escola.

Eva: No final de semana, o que você faz pra se divertir?

Estudante: No final de semana eu gosto de sair, né? Sair, jogar uma bola.

Estudante: Você joga bola.

Estudante: Isso, curtir um pouco.

Eva: O que você faz pra curtir? Pode me falar?

Estudante: Praia, centro.

Eva: No centro você faz o quê?

Eva: No centro tem cinema, né? Cinema, passarela... Sempre é bom andar.

Estudante: Tá.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Estudante: Ótimo.

Eva: E ao trabalho?

Estudante: Também, ótimo.

Eva: Como você avalia o tempo dedicado às atividades culturais e de lazer?

Estudante: Muito bom.

Eva: É?

Eva: O que você faz no seu lazer?

Estudante: No meu lazer?

Eva: Sim.

Estudante: No meu lazer quando eu não tô... Como assim?

Eva: Quando você não tá estudando, quando você não tá na escola...

Estudante: Em casa.

Eva: Fica em casa?

Estudante: Quando eu tô em casa? Ah, eu vou ajudar minha mãe, né?

Eva: E atividades culturais? Você participa de alguma assim? Música, essas coisas?

Estudante: Não.

Estudante: Gosto disso não.

Eva: Sai pra festas tipo Paredão, Boate, essas coisas?

Estudante: Não.

Estudante: Não gosto não.

Eva: Não, né?

Eva: Agora você pode ficar à vontade pra falar sobre as perguntas que lhe fiz e também dizer algo mais que eu não tenha perguntado.

Estudante: Não.

Eva: Nada?

Estudante: Nada.

Eva: Muito obrigada por ter participado.

Áudio 6 - Emanuel Ribeiro Carvalho – 16 anos- EJA JUVENIL 6

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sim.

Eva: Pronto, vamos lá.

Eva: Então, para iniciar, você vai me dizer quem é você, seu nome completo, de onde você vem, a sua idade, como você se declara, sua cor de pele, tá bom? E como você chegou em Porto Seguro.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sou o Emanuel Ribeiro Carvalho, tenho 16 anos e me considero negro. Eu sou de Porto Seguro desde quando eu nasci.

Eva: Ah, legal. Massa.

Eva: Me fale um pouquinho sobre como é seu dia fora da escola.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Trabalho demais.

Eva: Só trabalho?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Só.

Eva: Que horas você entra no trabalho?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Oito e meia.

Eva: E sai?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Vou almoçar meio dia e volto, saio às cinco e meia.

Eva: Legal. Me fale da sua família e da importância dela em sua vida.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Minha família? Só moro com minha mãe e minha avó. Minha irmã foi embora recentemente. Minha bisavó veio lá para casa para morar lá também e é bom.

Eva: Você mora com quem?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Minha avó e minha mãe.

Eva: O que você mais se orgulha na sua vida?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Nada.

Eva: Nada?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Eu não sei falar agora não.

Eva: O que você menos se orgulha ou queria esquecer?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não sei.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Tá.

Eva: Trajetória escolar, tá bom? Como você chegou na EJA e por que se matriculou nessa modalidade de ensino?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Porque comecei a trabalhar e não tinha tempo para estudar direito. Aí o EJA era a melhor opção.

Eva: Ah, legal. Me conte um pouquinho sobre sua trajetória escolar. Você sempre estudou na modalidade EJA ou você estudava no ensino regular?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Ensino regular.

Eva: E o que mais te marcou?

Eva: Na escola?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sim.

Emanuel Ribeiro Carvalho: As amizades que eu fiz.

Eva: Você sabia o que era a EJA?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sabia.

Eva: Sabia? E o que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Que era para pessoas mais velhas.

Eva: Mais velhas?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Para trabalhar e estudar.

Eva: E você se surpreendeu quando chegou aqui?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Não?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: E as pessoas da sua sala, tem a sua idade ou são mais velhas?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Alguns são mais velhas, mas a maioria da mesma faixa etária de idade.

Eva: Pronto. Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Bem.

Eva: O que você acha que diferencia a EJA das outras formas de ensino que você já passou ou conhece?

Emanuel Ribeiro Carvalho: O que diferencia é o tempo de estudo, faz dois anos e um.

Eva: Pronto. Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida e a sua aprendizagem?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sim.

Eva: Sim? Por quê?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Que querendo ou não vai aprender o que seria ensinado ano que vem, em um ano só. Aí não ocupa tanto tempo.

Eva: E você não acha que isso te atrapalha?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Tá bom. Me conte a melhor experiência que você já teve aqui na escola.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Nenhum.

Eva: Nenhum? E a pior?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Nenhum também.

Eva: Preconceito e discriminação. Você já se sentiu discriminado, excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Não?

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de vestir?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado na escola ou em outros lugares por causa da sua cor de pele?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Não? Já se sentiu excluído ou julgado? Você se considera... Sua orientação sexual? Heterossexual, homossexual, bissexual?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Heterossexual.

Eva: Já sofreu algum tipo de preconceito por ser hétero?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não.

Eva: Use e distribuição do tempo.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Tomar café, aí já ir pro trabalho.

Eva: À tarde?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Trabalho.

Eva: À noite?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Estudar.

Eva: E nos finais de semana?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Ficar em casa ou sair com os amigos.

Eva: Quando você sai com os amigos, né? Que é um tempo dedicado a atividades culturais e de lazer, o que você costuma fazer?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Sair, conversar, praia, algum lugar de noite.

Eva: É? Lugar de noite é o quê, Festas?

Emanuel Ribeiro Carvalho: De vez em quando.

Eva: É? Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Curto.

Eva: E o que você dedica ao trabalho?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Longo.

Eva: Longo. Como você avalia o tempo que você dedica à sua família?

Emanuel Ribeiro Carvalho: Curto também.

Eva: Curto, né? Agora você pode ficar à vontade pra falar sobre as perguntas que eu te fiz e também dizer alguma coisa que eu não perguntei.

Emanuel Ribeiro Carvalho: Não tem nada, não.

Eva: Obrigada por participar.

Emanuel Ribeiro Carvalho: De nada.

Eva: Tchau.

Áudio 7 - Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira – 17 anos – EJA JUVENIL 6

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem com o objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Sim.

Eva: Primeiro você vai me dizer o seu nome completo, a sua idade, como você se autodeclara, né? Sobre a cor de pele. De onde você vem e como você chegou aqui em Porto Seguro.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Meu nome é Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira. Eu tenho 17 anos. Eu me considero indígena e eu moro aqui em Porto desde sempre.

Eva: Nasceu aqui?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Aham.

Eva: Ah, legal. Me fale um pouquinho como é o seu dia fora da escola.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Eu trabalho, vou para a academia.

Eva: Você trabalha o dia todo?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Deus não deixa, misericórdia.

Eva: Você faz o quê?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Olha, trabalho de dia, às vezes. Às vezes eu faço um bico assim, de uma até cinco. Final de semana eu também trabalho, das seis até onze e meia, meia noite, meia noite e meia, depende.

Eva: E você faz o quê?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Quando eu trabalho dia de semana, geralmente é em loja assim, freelancer. E final de semana eu geralmente ajudo uma amiga minha que tem um quiosque.

Eva: Me fala da sua família, com quem que você mora e a importância dela em sua vida.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Eu moro com minha mãe, com meu irmão e... Importância, tipo assim, é minha mãe e meu irmão, né? Tipo, minha família, pô. Minha mãe que me fez. Se não fosse ela, não ia estar aqui. Mas não tem mais nada importante, eu acho.

Eva: Isso. O que você mais se orgulha da sua vida?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ai, eu não sei.

Eva: E o que você menos se orgulha?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Nossa, que eu menos me orgulho... Tem umas coisas aqui, mas eu acho que nenhuma das duas é muito apropriada de se falar.

Eva: Tá bom, então. Trajetória escolar, tá bom? Como você chegou na EJA e por que se matriculou nessa modalidade de ensino?

Eva: Porque eu tava trabalhando de dia e aí era meio complicado, né?

Eva: E você sabia o que era a EJA antes de entrar aqui na escola?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Sim.

Eva: E o que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Eva: Ah, eu pensava que... Eu pensava que, tipo, a gente só ficava lá parasitando, sabe? Que não fazia nada. Não que eu já faço muita coisa, mas eu faço mais do que eu achava.

Eva: Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ah, bem. Eu acho de boa.

Eva: É?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Sim.

Eva: O que você acha que diferencia a EJA das outras formas de ensino que você já passou ou conhece?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Que o tempo de estudo parece ser menor.

Eva: Você considera que o tempo de aula, organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo pra sua vida e a sua aprendizagem?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Eu acho que sim.

Eva: Sim. Me conte a melhor experiência que você teve na escola.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ai, eu vou falar que nem Emmanuel, as amigadas. Até os professores, assim, parece que eles estão mais legais... Alguns estão mais de bom humor, assim, de noite.

Eva: Ah, legal. Me conte a pior experiência que você já teve na escola.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Nossa, se vocês rirem de mim, eu vou ficar muito chateada. Mas teve uma vez, quando a gente estudava no fluxo, eu fiquei, Eva, um tempão na fila da merenda, cara.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Aham.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: E aí, depois, um povo filou a fila, velho. E a inspetora foi lá e me tirou da fila, achando que eu tava filando, fiquei sem comer. Tenho um ódio desse dia até hoje.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada na escola em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Não.

Eva: Não? Já se sentiu excluída ou julgada na escola por causa do seu jeito de se vestir?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Não.

Eva: Não? Já se sentiu excluída ou julgada por conta da sua cor de pele?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Já.

Eva: Já? Pode me contar como é que foi?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Nossa, nossa, foi tipo assim, um dia eu tava no aniversário e eu não conhecia ninguém.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Mas aí eu era criança, né? Comecei a me entumar e tal, e nessa época, parece que a meu cabelo era mais crespo, ele não era mais cacheado assim. E aí, do nada, as meninas se revoltaram comigo e começaram a me chamar de cabelo duro, de um bocado de coisa lá no aniversário. Eu fiquei mó chateada, assim. Tanto que nunca mais, tipo assim, até a pessoa que tinha me levado pro aniversário, nunca mais eu saí com ela. A bichinha nem tinha nada a ver, mas nunca mais eu saí com ela.

Eva: Sua orientação sexual é?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Hétero.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada por ser heterossexual?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Não.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Levo meu irmão pra escola, às vezes vou pra academia de manhã quando dá. Geralmente é isso.

Eva: À tarde?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: À tarde, às vezes eu trabalho, faço coisa de casa, assim. Quando tem alguma coisa do colégio pra fazer, eu tenho tempo de fazer e eu já faço também.

Eva: À noite?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: À noite eu venho pra escola e final de semana eu trabalho.

Eva: E nos finais de semana?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Final de semana é isso, praticamente é só pra trabalhar.

Eva: Só trabalha também?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: É porque eu fico muito tempo em pé. Então, tipo, geralmente meus amigos, se eles querem fazer algum rolê mais longe, assim, tipo, eu vou ficar acordada mais tempo, em pé, muito tempo, aí chega de noite e já não tenho nem tempo pra trabalhar.

Eva: Não tem energia mais. Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Pouco.

Eva: E o tempo dedicado ao trabalho?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ah, eu acho que é mais.

Eva: Muito, né? O tempo dedicado às atividades culturais e de lazer. O que é que você faz?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: O que é que eu faço? Pra me divertir.

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ah, geralmente eu vou... Geralmente, a maioria das vezes eu vou pra praia, assim. Às vezes eu vou pra alguma festa. Mas a maioria das vezes eu tô na praia.

Eva: Legal. E o tempo que você dedica a família?

Flávia Gabriele de Jesus Alves Teixeira: Ah, eu acho pouco também.

Eva: Pouco também?

Eva: Agora você pode ficar à vontade pra falar sobre as perguntas que eu te fiz e dizer algo que eu não tenha te perguntado.

Áudio 8 - André Felipe Guadalupe Costa, 17 anos, juvenil 6B

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos, com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

André Felipe Guadalupe Costa: Sim.

Eva: Pronto. Então, para começar, você vai me dizer quem é você, seu nome completo, a sua idade, como você se autodeclara e como você chegou aqui em Porto Seguro.

André Felipe Guadalupe Costa: Meu nome é André Felipe Guadalupe costa, eu tenho 17 anos, eu sou negro e moro aqui em Porto Seguro desde quando eu nasci.

Eva: Massa. Me fale um pouquinho sobre como é o seu dia a dia fora da escola.

André Felipe Guadalupe Costa: Trabalho.

Eva: Só trabalha?

André Felipe Guadalupe Costa: É.

Eva: Me fale da sua família, com quem você mora e da importância dela em sua vida.

André Felipe Guadalupe Costa: Eu moro com minha mãe, meu padrasto e meus três irmãos. E a relação com meu padrasto não é muito boa, mas nós releva. Dá para sobreviver.

Eva: O que você mais se orgulha da sua vida?

André Felipe Guadalupe Costa: Ter minha mãe perto e o jeito que eu posso viver a minha vida.

Eva: O que você menos se orgulha ou queria esquecer apagar da sua vida?

André Felipe Guadalupe Costa: Me cobrar demais.

Eva: Você se cobra?

André Felipe Guadalupe Costa: Muito.

Eva: Trajetória escolar.

Eva: Como você chegou na EJA e por que se matriculou nessa modalidade de ensino?

André Felipe Guadalupe Costa: Porque... Estava trabalhando e... A única opção de estudar era de noite.

Eva: Ah, legal. Você sempre estudou na EJA?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: Você sabia o que era a EJA?

André Felipe Guascosta: Sim.

Eva: Antes?

André Felipe Guadalupe Costa: Uhum.

Eva: E o que você pensava sobre a EJA?

André Felipe Guadalupe Costa: Eu pensava que era um pouco corrido por conta de ser... dois anos em um só.

Eva: Tinha algum tipo de preconceito?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: Como você se sente hoje como estudante da EJA?

André Felipe Guadalupe Costa: Bem.

Eva: O que você acha que diferencia a EJA das outras formas de ensino que você já passou?

André Felipe Guadalupe Costa: Por conta de ser dois anos e um só.

Eva: Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida e para a sua aprendizagem?

André Felipe Guadalupe Costa: Sim.

Eva: Por quê?

André Felipe Guadalupe Costa: Ah, sei lá.

André Felipe Guadalupe Costa porque dois anos aí já adiantam um pouco o lado. Não é um só. Aí já dá para dar uma bem adiantada.

Eva: Me conte a melhor experiência que você já teve na escola.

André Felipe Guadalupe Costa: Nenhum.

Eva: Nenhum? Nada?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: E a pior?

André Felipe Guadalupe Costa: Também não tem nada.

Eva: Nem a reprovação?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: Preconceito e discriminação, tá? Já se sentiu excluído ou julgado na escola e em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola e em outros lugares por causa do seu jeito de se vestir?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola e em outros lugares por causa da sua cor de pele?

André Felipe Guadalupe Costa: Também não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado por causa da sua orientação sexual?

André Felipe Guadalupe Costa: Não.

Eva: O que você costuma fazer pela manhã?

André Felipe Guadalupe Costa: Eu levanto, tomo café e vou pro trabalho.

Eva: À tarde?

André Felipe Guadalupe Costa: Vou almoçar e volto pro trabalho.

Eva: À noite?

André Felipe Guadalupe Costa: Estudo.

Eva: Nos finais de semana?

André Felipe Guadalupe Costa: Quando eu não tô em casa, eu saio com os amigos.

Eva: Quando voce sai, que são esses momentos dedicados às atividades culturais, onde é que você vai, o que você faz?

André Felipe Guadalupe Costa: Eu saio pra comer alguma coisa e dar uma esfriada na cabeça.

Eva: Vai pra festa?

André Felipe Guadalupe Costa Não.

Eva: Participa de batalha de rap, essas coisas?

André Felipe Guadalupe Costa: Não, não.

Eva: Quando você vai comer, quais lugares você vai?

André Felipe Guadalupe Costa: O Mac.

Eva: McDonald's?

André Felipe Guadalupe Costa: Sempre lá.

Eva: Ah, massa. Como você avalia o tempo dedicado aos estudos?

André Felipe Guadalupe Costa: Pouco.

Eva: E o tempo dedicado ao trabalho?

André Felipe Guadalupe Costa: Muito.

Eva: E o tempo que você se dedica a essas atividades culturais e de lazer?

André Felipe Guadalupe Costa: Não, não. É média, assim, normal.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica à sua família?

André Felipe Guadalupe Costa: É muito, eu fico muito em casa também.

Eva: É? Agora você pode ficar à vontade pra falar sobre essas perguntas que eu te fiz e também dizer algo que eu não tenha perguntado.

André Felipe Guadalupe Costa: Foi boa.

Eva: Obrigada por participar.

Áudio 9 - Murilo Reis Dias, 17 anos . Eja Juvenil 6B

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como o objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Murilo Reis Dias: Sim.

Eva: Então para a gente começar você vai me dizer o seu nome completo, de onde você vem, sua idade, como você se autodeclara e como você chegou aqui em Porto Seguro.

Murilo Reis Dias : Meu nome é Murilo Reis Dias ,17 anos.

Eva: Você se autodeclara?

Murilo Reis Dias : Hétero.

Eva: Não, a cor da pele.

Murilo Reis Dias : Preto.

Eva: Tá bom. Me fala um pouquinho como que é seu dia fora da escola.

Murilo Reis Dias : Trabalho.

Eva: Só trabalho? O dia todo?

Murilo Reis Dias : Uhum.

Eva: O que você mais se orgulha na sua vida?

Murilo Reis Dias : É... Ter minha família.

Eva: O que você menos se orgulha ou queria esquecer ou apagar da sua vida?

Murilo Reis Dias : Rapaz... Ficar muito focado no trabalho, sabe?

Murilo Reis Dias : Não ter tempo para sair.

Eva: Porque está trabalhando?

Murilo Reis Dias : Uhum.

Eva: Como você chegou na EJA e por que se matriculou nessa modalidade de ensino?

Murilo Reis Dias : Por conta do trabalho.

Eva: Você sabia o que era a EJA?

Murilo Reis Dias: Hum... Mais ou menos. É? Por conta que eu estudei ano passado a noite.

Eva: O que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Murilo Reis Dias: Ser muito difícil por conta de ser dois anos, né?

Eva: Sim. Mas aí você se enganou?

Murilo Reis Dias : Se enganei, se enganei.

Eva: Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Murilo Reis Dias: Feliz, né? Por conta que não é muito difícil.

Eva: E o que tem de diferente na EJA das outras modalidades de ensino que você já passou?

Murilo Reis Dias : A gente estuda tempo curto e, tipo assim, a gente estuda em pouco tempo coisas que a gente fazia antes.

Eva: Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida?

Murilo Reis Dias : Uhum.

Eva: Me conte a melhor experiência que você teve na escola.

Murilo Reis Dias : Conhecer amigos.

Eva: Amigos? Me conte a pior experiência.

Murilo Reis Dias : Não tenho até agora.

Eva: Preconceito e discriminação.

Eva: Você já se sentiu excluído ou julgado por conta da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola em outros lugares por causa do seu jeito de vestir?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola em outros lugares por causa da sua cor de pele?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: Já se sentiu excluído ou julgado na escola por causa da sua orientação sexual?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: O que você geralmente costuma fazer pela manhã?

Murilo Reis Dias : Trabalhar.

Eva: À tarde?

Murilo Reis Dias : Trabalhar.

Eva: E a noite?

Murilo Reis Dias : A escola.

Eva: Nos finais de semana?

Murilo Reis Dias : Folgo no sábado e no domingo trabalho.

Eva: E no sábado? Você faz o que de atividade cultural e de lazer?

Murilo Reis Dias : Eu saio com os amigos.

Eva: Quando você sai? Você costuma ir para onde?

Murilo Reis Dias : Praia.

Murilo Reis Dias : Se não, eu jogo bola.

Eva: Participa de alguma atividade cultural, batalha de rap?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: Teatro? Música? Dança? Essas coisas?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Murilo Reis Dias : Bem.

Eva: Bom?

Murilo Reis Dias : Bom, bom.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica ao seu trabalho?

Murilo Reis Dias : Mais ou menos, não tanto assim.

Eva: Muito?

Murilo Reis Dias : Muito.

Eva: Como você avalia o tempo que você dedica à família?

Murilo Reis Dias : Não muito bem, pouco tempo.

Eva:? Como você avalia o tempo que você se dedica a essas atividades culturais e de lazer?

Murilo Reis Dias : Pouco tempo.

Eva: Agora, você pode ficar à vontade para falar sobre as perguntas que eu te fiz e também dizer algo mais que eu não tenha perguntado. Quer falar?

Murilo Reis Dias : Não.

Eva : Muito obrigada por ter participado.

Áudio 10 - Rose Oliveira Santos, 18 anos , eja Juvenil 7A

Eva: Essa entrevista faz parte de uma pesquisa da Universidade Federal do Sul da Bahia e tem como objetivo entender melhor as vivências dos estudantes da EJA. Tudo que você disser será

mantido em sigilo e será usado apenas para fins acadêmicos com total respeito à sua identidade. Você está de acordo em participar?

Rose Oliveira Santos: Sim.

Eva: Pronto, então vamos lá. Para começar, me fale quem é você, a sua idade, como você se autodeclara.

Rose Oliveira Santos: Meu nome é Rose Oliveira Santos, eu tenho 18 anos e eu me declaro uma pessoa parda.

Eva: De onde você vem? Como você chegou aqui em Porto Seguro?

Rose Oliveira Santos: Eu nasci em Camacã, aí eu vim para cá, para Porto, e praticamente eu nunca saí daqui, né? Porque eu cheguei aqui, eu era bebê, eu tinha uns 3 anos de idade.

Eva: E sua família veio para quê? Para trabalhar?

Rose Oliveira Santos: Veio para morar aqui mesmo, em Porto.

Eva: Me fale um pouco sobre como é o seu dia a dia fora da escola.

Rose Oliveira Santos: Às vezes eu trabalho e às vezes eu fico só dentro de casa mesmo, fazendo as coisas de casa. Eu faço sobancelha, atendo em domicílio. Aí, às vezes eu trabalho e às vezes eu fico em casa.

Eva: Me fale um pouquinho da sua família, com quem você mora e da importância dela na sua vida.

Rose Oliveira Santos: É, eu moro com meu marido e minha família não tem nenhum... eu não me importo.

Eva: Pronto. O que você mais se orgulha na sua vida?

Eva: Na minha vida, eu me orgulho que, tipo, tudo de ruim que eu passe na minha vida, eu nunca desisti da minha escola, dos meus estudos. Também nunca perdi de ano, né?

Eva: Que bom.

Rose Oliveira Santos: Sempre fui focada na escola.

Eva: E você está na EJA porque você já reprovou?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Parou de estudar?

Rose Oliveira Santos: É porque, tipo, praticamente eu desisti de estudar ano retrasado, como eu não conhecia aqui o centro, que no caso foi 2023. Aí eu desisti de estudar porque eu fiquei

com medo de me perder aqui no centro. Aí ano passado Deus me abençoou e eu vim e esse ano eu estou estudando.

Eva: Muito bom, isso mesmo.

Eva: O que você menos se orgulha ou queria esquecer ou apagar da sua vida?

Rose Oliveira Santos: Tudo de ruim que fizeram pra mim.

Eva: Já fizeram muita coisa ruim pra você? Você quer me contar alguma coisa?

Rose Oliveira Santos: Eu fico nervosa. É, tipo assim... Ah, porque... Eu era apaixonada, tipo... A primeira vez que eu casei eu tinha 16 anos. Aí... Tipo assim... O meu primeiro namorado, né? Que no caso é o primeiro marido que eu morei com ele. Tipo, eu era apaixonada por ele. Tipo assim... Ele nunca me amou, assim. Ele me traía, ele me agredia, também eu sofri violência física. Também, né? Aí... Tipo... Aí praticamente, tipo... Ele me trocou pela amante. Aí ele está até hoje casado com a amante.

Eva: Nossa... Que horrível. Vamos lá, me conte um pouquinho sobre a sua trajetória escolar. Você estudava em escola regular ou sempre estudou na EJA?

Rose Oliveira Santos: Eu estudava em escola regular. Aí é a primeira escola que eu estudo assim.

Eva: Na EJA, né?

Rose Oliveira Santos: Na EJA.

Eva: Por que você se matriculou na EJA?

Rose Oliveira Santos: Para, tipo... Adiantar mais o meu estudo, por conta que eu tinha parado de estudar, aí era para eu terminar meu estudo ano passado, então, esse ano, com fé em Deus, eu termino.

Eva: Pronto. Você sabia o que era a EJA?

Rose Oliveira Santos: Sim.

Eva: E o que você pensava sobre essa modalidade de ensino?

Rose Oliveira Santos: Eu pensava, assim, que era bom, né? Porque tem como fazer duas séries em um ano só.

Eva: Pronto. Como você se sente hoje como estudante da EJA?

Eva: Você é feliz? Você acha que você aprende? Você gosta?

Rose Oliveira Santos: Eu gosto.

Eva: Tá. O que você acha que diferencia a EJA das outras formas de ensino que você já passou?

Rose Oliveira Santos: Não sei.

Eva: Você considera que o tempo de aula, a organização dos horários e o que você estuda contribui de algum modo para a sua vida e a sua aprendizagem?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Me conte a melhor experiência que você já teve na escola.

Rose Oliveira Santos: É... Ainda não tive a melhor experiência, assim.

Eva: Não?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Me conte a pior experiência que você já teve na escola.

Rose Oliveira Santos: De tipo... Praticamente que... Nesse... Tá falando de escola? Ah, nessa escola... Ainda não... Nada, né?

Eva: Nada?

Rose Oliveira Santos: Nada.

Eva: Preconceito, tá? Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa da sua condição financeira ou pela falta de oportunidades?

Rose Oliveira Santos: Eu acho que foi por mim ser diferente que eu me sentia excluída.

Eva: Por que você acha que é diferente?

Rose Oliveira Santos: Por conta que... Pela minha idade... Tipo... Eu não uso muita maquiagem, mas a minha sobrancelha eu sempre gostei de fazer ela ficar bem preta, aí as pessoas falavam que eu passava carvão.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada na escola ou em outros lugares por causa do seu jeito de se vestir?

Rose Oliveira Santos: Sim, na igreja.

Eva: Pode me contar um pouquinho?

Rose Oliveira Santos: Posso sim, eu era evangélica antes. Aí eu me afastava uma semana pra mim me batizar nas águas do arrependimento. Aí, tipo assim... Eu fui ensaiar, entendeu? Aí, tipo... Eu não fui com roupa curta, eu fui com a roupa até normal, um short assim, batendo assim. Um short de pano, uma blusa de pano. Aí, como eu fui no altar, né? Eu ia ensaiar o louvor, aí, o pastor... Eu entendi, assim, que o pastor tinha cochichado no ouvido da irmã, da outra irmã da igreja, aí, no caso, eu entendi que ele não teve a atitude de chegar em mim e falar que não podia louvar, subir no altar com uma roupa daquele jeito. Aí, eu acho que, tipo... O

pastor falou com a irmã pra irmã me contar, a irmã me contou, assim, que, tipo, na próxima vez que eu ia ensaiar o louvor lá no altar, eu tinha que ir com a roupa mais decente.

Eva: Nossa. Você já se sentiu excluída ou julgada na escola em outros lugares por causa da cor da sua pele?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Não? Como você declara sua orientação sexual?

Rose Oliveira Santos: Eu sou bissexual.

Eva: Bissexual?

Rose Oliveira Santos: Sim.

Eva: Você já se sentiu excluída ou julgada na escola em outros lugares por causa da sua orientação sexual?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Distribuição do tempo, tá? O que você costuma fazer pela manhã?

Rose Oliveira Santos: É... Eu acordo, lavo a minha cara, eu faço um café, né? Aí eu, tipo, depois que eu tomo meu café, eu tomo um banho e é isso.

Eva: À tarde?

Rose Oliveira Santos: À tarde, às vezes eu trabalho e às vezes eu fico em casa, né? Eu faço, arrumo a casa, varro, passo pano, faço comida, entendeu?

Eva: À noite?

Rose Oliveira Santos: À noite eu venho pra escola.

Eva: Finais de semana?

Eva: Finais de semana, às vezes eu saio, entendeu? Praia...

Eva: Quando você sai, você vai pra onde?

Rose Oliveira Santos: Às vezes eu vou pra praia, mas às vezes eu vou pra uma festa.

Eva: Festa, tipo, paredão?

Rose Oliveira Santos: É.

Eva: Aí você bebe?

Rose Oliveira Santos: Bebo.

Eva: Pronto. Como você avalia o tempo que você dedica aos estudos?

Eva: Muito, pouco?

Rose Oliveira Santos: Eu avalio muito, porque eu me, tipo... É porque, às vezes, eu não consigo muito entender, assim, né? O que o professor tá falando, porque nem todos os professores do EJA sabem explicar que isso é verdade, e essa escola, antigamente, faltava muitos professores.

Eva: Agora não, né?

Rose Oliveira Santos: Agora tá mais tranquilo.

Eva: Tá. E o tempo que você dedica ao seu trabalho?

Rose Oliveira Santos: É... Bom.

Eva: Bom?

Eva: Ah, tá. E o tempo que você dedica à sua família?

Rose Oliveira Santos: Nada.

Eva: E o tempo que você se dedica às atividades culturais e de lazer?

Eva: O que é isso?

Rose Oliveira Santos: Aqui que você falou que sai nos finais de semana.

Rose Oliveira Santos: Ah, sim. Ah, eu não sei.

Eva: Não?

Rose Oliveira Santos: Não.

Eva: Você quer falar alguma coisa ou também dizer alguma coisa que eu não tenha te perguntado?

Rose Oliveira Santos: Não.

Rose Oliveira Santos: Muito obrigada por ter participado.

Anexo II – Questionario aplicado

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfRpTpzmTd-oz0eIbwEX-3CawMOMupDLP3-Bg7JH4jRuBZUCw/viewform?usp=sharing&ouid=116723705131606989078>

