REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

A INVISIBILIDADE INSTITUCIONALIZADA: O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NA EJA COMO EXPRESSÃO DO ABANDONO DE CORPOS PRETOS E PERIFÉRICOS

INSTITUTIONALIZED INVISIBILITY: SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICES IN YOUTH AND ADULT EDUCATION AS AN EXPRESSION OF THE ABANDONMENT OF BLACK AND PERIPHERAL BODIES

Ciências Humanas • 25/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795505234

Amilca Maria de Lima Fernandes[1]

Fábio Conceição Pinheiro[2]

Tais Danila Macêdo da Cruz[3]

Andréia Bárbara Serpa Dantas[4]

Gerson Carvalho de Lima Júnior[5]

Sandra da Cruz Caldas[6]

RESUMO

Este artigo problematiza a ausência do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no turno noturno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como expressão de exclusão estrutural que opera na esteira de processos históricos de marginalização de corpos pretos, pobres e periféricos. A partir da observação de uma escola pública situada em território remanescente de quilombo em Salvador-Bahia, que oferta o AEE exclusivamente no turno diurno, e da análise documental das políticas educacionais vigentes, busca-se compreender como a invisibilidade dos estudantes atípicos da EJA se configura como prática institucional que nega direitos fundamentais. O referencial teórico mobiliza Arroyo (2017), Freire (1996), Bueno (2008) e Oliveira (2011), além de diálogos com a produção acadêmica recente sobre a invisibilidade da EJA nas políticas curriculares, em especial na BNCC. A análise do quadro normativo vigente, notadamente a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 (alterado pelo Decreto nº 12.773/2025) e a Portaria MEC nº 421/2026, evidencia que, embora os textos legais afirmem princípios de inclusão ao longo da vida, seus dispositivos operacionais delimitam o público prioritário ao segmento de zero a dezessete anos e às etapas regulares de ensino, silenciando sobre a oferta do AEE na EJA noturna. A argumentação sustenta que a negação do AEE aos estudantes noturnos não é lacuna técnica ou administrativa, mas expressão de um projeto político que hierarquiza corpos e temporalidades, reproduzindo a lógica da subcidadania e da coisificação dos sujeitos adultos que retornam à escola. Conclui-se que a garantia da equidade educacional pressupõe não apenas a oferta do AEE em todos os turnos, mas o reconhecimento da centralidade dos sujeitos da EJA nas políticas de inclusão, como ato de reparação e justiça social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Atendimento

Educacional Especializado; Invisibilidade institucional; Direitos humanos.

ABSTRACT

This article problematizes the absence of Specialized Educational Services (AEE) in the evening shift of Youth and Adult Education (EJA) as an expression of structural exclusion operating in the wake of historical processes of marginalization of Black, poor, and peripheral bodies. Based on observation of a public school located in a remaining quilombo territory in Salvador, Bahia, which offers AEE exclusively during the daytime, and on documentary analysis of current educational policies, the study seeks to understand how the invisibility of atypical EJA students constitutes an institutional practice that denies fundamental rights. The theoretical framework draws on Arroyo (2017), Freire (1996), Bueno (2008), and Oliveira (2011), alongside recent academic production on the invisibility of EJA in curricular policies, particularly the BNCC. Analysis of the current normative framework, notably Law No. 13,146/2015, Decree No. 12,686/2025 (amended by Decree No. 12,773/2025), and MEC Ordinance No. 421/2026, shows that although legal texts affirm principles of lifelong inclusion, their operational provisions restrict the priority public to the zero-to-seventeen age group and to regular stages of schooling, remaining silent on the provision of AEE in evening EJA. The argument maintains that denying AEE to evening students is not a technical or administrative gap but the expression of a political project that hierarchizes bodies and temporalities, reproducing the logic of subcitizenship and the reification of adult subjects who return to school. It concludes that guaranteeing educational equity presupposes not only offering AEE in all shifts but recognizing the centrality of EJA subjects in inclusion policies as an act of reparation and social justice.

Keywords: Youth and Adult Education; Specialized Educational Services; Institutional invisibility; Human rights.

1. INTRODUÇÃO

A educação brasileira, embora fundada em princípios constitucionais que a declaram como direito de todos e dever do Estado, tem operado historicamente na esteira de uma lógica de exclusão que se revela em suas práticas institucionais, em suas políticas curriculares e, sobretudo, na distribuição desigual dos recursos e serviços que materializam o direito à educação. Essa contradição não é acidental: ela é constitutiva de um modelo de nação que, ao longo de sua formação social, construiu mecanismos sofisticados de hierarquização de corpos e de produção de subcidadanias. A Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade destinada àqueles que não tiveram acesso ou não concluíram a educação básica na idade própria, constitui um dos territórios mais férteis para a observação dessas dinâmicas de exclusão, na medida em que seus sujeitos carregam consigo marcas profundas de desigualdade social, racial e econômica. Quando se acrescenta a essa configuração a dimensão da deficiência, o quadro se adensa de modo particularmente dramático: os estudantes atípicos da EJA noturna acumulam camadas de vulnerabilidade que as políticas educacionais, em sua arquitetura fragmentada, mostram-se incapazes de capturar em sua complexidade.

A pesquisa de Rezende (2026) sobre a invisibilidade da EJA na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) revela que a modalidade foi relegada a uma posição marginal no debate curricular, evidenciando uma tensão estrutural entre as políticas de padronização curricular e as especificidades pedagógicas da EJA, cujos sujeitos possuem

trajetórias formativas marcadas por desigualdades sociais, econômicas e culturais. Essa marginalização curricular não é um fenômeno isolado; ela se articula com uma série de outras ausências que, tomadas em conjunto, configuram um verdadeiro "apagamento institucional" da modalidade. O mesmo movimento de apagamento pode ser observado no campo da educação especial: a produção normativa recente, embora proclame a inclusão ao longo da vida, revela-se notavelmente silenciosa quanto à oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) para os sujeitos adultos e trabalhadores que frequentam a EJA no período noturno.

A realidade concreta de uma escola pública situada no território remanescente do Quilombo Beiru, em Salvador-Bahia, materializa de forma dolorosa essa exclusão. A instituição, que oferta o Ensino Fundamental II, a EJA e cursos técnicos, mantém o Atendimento Educacional Especializado exclusivamente para o turno diurno, deixando os estudantes noturnos, em sua maioria adultos pretos, pobres e trabalhadores, sem qualquer suporte pedagógico especializado. Essa ausência não é um detalhe administrativo; é a expressão de uma política de invisibilidade que interpela os próprios fundamentos do direito à educação. Quando a escola organiza seus serviços de apoio pedagógico de modo a atender apenas o turno diurno, ela não está apenas gerenciando recursos escassos; ela está, antes disso, definindo quem merece ser cuidado e quem pode ser abandonado. A decisão sobre onde alocar o professor do AEE, sobre quais turnos recebem prioridade na distribuição de recursos pedagógicos, não é neutra: ela carrega consigo uma concepção sobre quais vidas importam e quais podem ser deixadas à própria sorte.

A indagação que move este artigo é, portanto, aguda e necessária: se as leis que regem a educação brasileira preconizam a educação para todos e a equidade como princípio, por que os estudantes da EJA noturna são sistematicamente preteridos no que diz respeito ao Atendimento Educacional Especializado? Essa pergunta não admite respostas simplistas, pois toca em questões estruturantes da sociedade brasileira: a persistência de uma lógica de subcidadania que, nos termos de Jessé Souza (2022), produz uma "ralé" estrutural composta por aqueles que são socialmente invisibilizados e desumanizados. A noção de subcidadania, tal como formulada por Souza, é particularmente útil para compreender o fenômeno aqui investigado, pois revela que a exclusão não é um acidente de percurso, mas um elemento constitutivo da própria ordem social brasileira, que distribui desigualmente não apenas bens materiais, mas também o reconhecimento e a dignidade. O estudante da EJA noturna que, além de trabalhador e negro, é uma pessoa com deficiência, ocupa o vértice mais agudo dessa hierarquia perversa: ele é duplamente invisibilizado, primeiro pela condição de adulto que retorna à escola, depois pela condição de corpo atípico que não corresponde ao ideal de produtividade e autonomia que a sociedade exige.

Ao longo da história, a população negra e pobre no Brasil tem sido reiteradamente colocada à margem dos direitos fundamentais. As leis que precederam e sucederam a abolição da escravatura, em suas múltiplas facetas, construíram um dispositivo de exclusão que, embora formalmente superado, mantém-se operante em práticas institucionais que segregam, hierarquizam e descartam. A história de Dona Maria, uma mulher negra de 59 anos que permaneceu por 29 anos na mesma escola, é paradigmática desse processo: trabalhou em situação análoga à escravidão como babá em troca de

moradia e comida, nunca recebeu salário, e sua trajetória escolar foi marcada por anos de permanência na mesma totalidade sem avanços significativos, evidenciando o "esquecimento institucional" a que mulheres negras, pobres, com deficiência e periféricas são submetidas. A trajetória de Dona Maria não é um caso isolado; ela é a síntese de uma experiência coletiva que se repete cotidianamente nas escolas brasileiras, onde corpos pretos e periféricos são tolerados, mas não efetivamente cuidados. A escola que mantém Dona Maria por 29 anos na mesma totalidade, sem lhe oferecer os suportes necessários para seu desenvolvimento, não está apenas falhando pedagogicamente: está confirmando que seu corpo, sua história e seu tempo não são considerados dignos de investimento.

Nesse sentido, a EJA noturna, ocupada majoritariamente por corpos pretos e periféricos que chegam à escola exaustos após uma jornada de trabalho, pode ser compreendida como uma modalidade consentida de escravização contemporânea, na medida em que oferta uma educação empobrecida, sem os recursos necessários para a efetiva inclusão de todos os seus estudantes. A expressão "escravização contemporânea" não é aqui empregada de forma retórica, mas analítica: ela designa um conjunto de práticas institucionais que, embora não recorram à coerção física, produzem efeitos análogos aos da escravidão, na medida em que negam aos sujeitos a possibilidade de exercer plenamente sua cidadania e de construir trajetórias de vida dignas. O estudante trabalhador que chega à escola às dezenove horas, após oito ou dez horas de jornada em atividades precarizadas, e encontra uma sala de aula sem os recursos de acessibilidade de que necessita, sem o professor de AEE que poderia mediar sua aprendizagem, é submetido a uma forma de violência que não deixa marcas visíveis, mas que produz efeitos

profundos sobre sua autoestima, sua permanência e suas possibilidades de futuro.

A reflexão sobre a invisibilidade dos estudantes atípicos da EJA noturna convoca um olhar atento para as interseções entre raça, classe, geração e deficiência. São sujeitos que, por sua condição de adultos trabalhadores, pela cor de sua pele, por sua origem periférica e por sua eventual condição de deficiência, são sistematicamente desconsiderados pelas políticas educacionais, que parecem operar como se a demanda por educação inclusiva se restringisse ao universo infantojuvenil. Os "Passageiros da Noite", como tão bem os nomeia Arroyo (2017), são aqueles que circulam nas margens, que não são vistos e, portanto, não são cuidados. A metáfora do "passageiro" é particularmente feliz porque sugere trânsito, movimento, mas também desenraizamento e precariedade: são sujeitos que atravessam a escola sem nela encontrar um lugar de pertencimento e de cuidado. O passageiro da noite não é um estudante como os outros; ele é alguém que passa, que está de passagem, e cuja passagem não deixa marcas nos registros institucionais porque a instituição não foi concebida para retê-lo, acolhê-lo ou transformá-lo.

É nesse contexto que se inscreve o esforço analítico deste artigo, que se propõe a investigar as razões e os mecanismos que produzem a ausência do AEE no turno noturno da EJA, tomando como referência empírica uma escola pública em território quilombola e como horizonte teórico a produção acadêmica que tem se dedicado a compreender as dinâmicas de exclusão que atravessam a modalidade. A escolha do Quilombo Beiru como lócus da pesquisa não é fortuita. Trata-se de um território cuja história é indissociável da luta da população negra por reconhecimento e por direitos.

Pesquisar a invisibilidade do AEE em uma escola situada nesse território é, portanto, um gesto que carrega uma dupla dimensão: por um lado, denuncia a persistência de práticas excludentes em um espaço que deveria ser de afirmação da identidade e da cultura negras; por outro, reafirma o compromisso da pesquisa acadêmica com a transformação social e com a produção de conhecimento comprometido com a justiça. O quilombo, território de resistência histórica, torna-se aqui o lugar a partir do qual se revela uma contradição contemporânea: a escola que deveria ser instrumento de libertação reproduz, em seu cotidiano, a lógica da exclusão que o próprio território lutou para superar.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. A EJA e a Linha Abissal da Exclusão

A compreensão da EJA como campo de exclusão estrutural exige um deslocamento analítico que a tome não como modalidade educacional entre outras, mas como expressão de uma fratura histórica que atravessa a própria constituição da sociedade brasileira. A metáfora da "linha abissal", proposta por Boaventura de Sousa Santos para descrever as divisões radicais que separam o mundo em zonas de ser e zonas de não-ser, mostra-se particularmente produtiva para pensar a posição dos sujeitos da EJA no interior do sistema educacional. Se, no plano global, a linha abissal separa o hemisfério norte do sul, os humanos dos sub-humanos, o direito do não-direito, no plano interno da educação brasileira ela se reproduz sob a forma de uma separação entre os estudantes que ocupam o centro das políticas pedagógicas e aqueles que habitam suas margens silenciosas. Os sujeitos da EJA noturna, especialmente aqueles que carregam a marca da deficiência, situam-se

precisamente no lado da linha em que a lei se suspende, em que os direitos são formalmente proclamados mas materialmente negados.

A produção acadêmica sobre a EJA tem insistido, nas últimas décadas, na necessidade de superar a compreensão da modalidade como espaço de compensação ou de aceleração de estudos, para afirmá-la como direito subjetivo e como expressão da educação ao longo da vida. Arroyo (2017) tem sido particularmente incisivo nessa direção, ao argumentar que os sujeitos da EJA não são "alunos atrasados" que precisam recuperar o tempo perdido, mas sujeitos de direitos que carregam experiências, saberes e temporalidades próprias. A noção de "Passageiros da Noite" condensa essa perspectiva: os estudantes da EJA noturna não são apenas aqueles que estudam à noite por contingências de trabalho, mas aqueles cuja própria existência é marcada pela precariedade, pela invisibilidade e pela luta por reconhecimento. A metáfora sugere que esses sujeitos atravessam a instituição escolar sem nela encontrar um lugar de pertencimento, sem que suas histórias sejam incorporadas ao currículo, sem que suas necessidades específicas sejam consideradas na organização dos serviços pedagógicos.

Freire (1996), ao denunciar a "educação bancária" que trata os educandos como depósitos de conteúdo, oferece uma chave interpretativa que permanece atual para pensar a EJA. A ausência do AEE no turno noturno pode ser lida como uma forma radical de educação bancária: não apenas se nega ao estudante o direito de ser sujeito de sua aprendizagem, mas se nega até mesmo a possibilidade de que ele seja reconhecido como alguém que necessita de suportes específicos para aprender. A pedagogia da autonomia, proposta por Freire, implica o reconhecimento da dignidade do educando, de sua história, de suas condições

concretas de existência. Negar o AEE ao estudante trabalhador que frequenta a EJA noturna é negar-lhe a própria condição de sujeito, reduzi-lo a uma presença estatística que não merece o investimento pedagógico que sua condição demanda. A dimensão ética da pedagogia freireana, tantas vezes invocada de modo superficial nos discursos educacionais, exige aqui uma tomada de posição: ou se reconhece o estudante da EJA noturna como sujeito de direito, com todas as implicações materiais que isso acarreta, ou se perpetua uma lógica que, sob a aparência de inclusão formal, reproduz a exclusão mais profunda.

Bueno (2008) e Oliveira (2011), ao analisarem a trajetória da educação especial no Brasil, evidenciam como a Constituição de 1988 e a LDB de 1996 produziram avanços significativos no reconhecimento do direito à educação das pessoas com deficiência, mas também deixaram lacunas que a regulamentação posterior preencheu de modo desigual. A ênfase na matrícula em classes comuns, sem a correspondente garantia de condições materiais e pedagógicas para a efetiva inclusão, produziu o que os autores denominam de "inclusão excludente": o estudante está formalmente matriculado, mas não recebe os suportes necessários para participar e aprender. No caso da EJA noturna, essa lógica atinge seu paroxismo: o estudante atípico está duplamente incluído no sistema (como aluno da EJA e como público da educação especial) e duplamente excluído dos serviços que materializariam essa inclusão, pois o AEE simplesmente não é ofertado no turno em que ele estuda.

2.2. O Quadro Normativo da Inclusão: O Que a Lei Diz e a Quem Ela Se Dirige

A análise do quadro normativo vigente revela uma tensão estrutural entre a proclamação de princípios inclusivos e a delimitação operacional do público prioritário das políticas de educação especial. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) constitui, sem dúvida, um marco na afirmação dos direitos das pessoas com deficiência no Brasil. Ao incorporar a compreensão da deficiência como resultado da interação entre as pessoas e seu entorno social, a LBI desloca o foco da condição individual para as barreiras que a sociedade impõe à participação plena . No campo educacional, a Lei estabelece o direito à educação em sistema inclusivo em todos os níveis e etapas, prevê o AEE como serviço complementar ou suplementar à escolarização e veda a recusa de matrícula de estudantes com deficiência. O texto legal, em sua letra, não restringe o direito ao AEE a faixas etárias específicas nem a etapas determinadas de ensino.

No entanto, a regulamentação posterior da LBI tem operado uma progressiva restrição do escopo de aplicação das políticas de educação especial, especialmente no que se refere ao público adulto. O Decreto nº 12.686/2025, que institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva, e sua alteração pelo Decreto nº 12.773/2025, embora reafirmem princípios de inclusão ao longo da vida, estabelecem em seus dispositivos operacionais uma delimitação que se revela excludente quando analisada à luz da EJA . Ao definir como objetivo "garantir a educação básica para o público da educação especial, de zero a dezessete anos de idade, asseguradas as adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais", o decreto circunscreve o público prioritário das políticas de educação especial à infância e à adolescência . A menção à "educação e aprendizagem ao longo da vida" aparece como princípio geral, mas não se desdobra em

dispositivos concretos que garantam a oferta do AEE para os sujeitos adultos da EJA.

Essa arquitetura normativa produz um efeito perverso: os estudantes atípicos da EJA noturna encontram-se em uma espécie de limbo jurídico. A LBI lhes assegura o direito ao AEE, mas o decreto regulamentador não prevê a oferta desse serviço para o público adulto de modo claro e vinculante. A Portaria MEC nº 421/2026, que detalha os procedimentos operacionais do AEE, tampouco resolve essa lacuna, pois ao organizar os critérios de elegibilidade e de funcionamento do serviço, tende a reproduzir a centralidade do público infantojuvenil e das etapas regulares de ensino. O resultado é que a oferta do AEE na EJA noturna depende, na prática, da discricionariedade dos sistemas de ensino e das condições materiais de cada escola, sem que haja uma norma que a torne obrigatória e universal. A escola do Quilombo Beiru, ao ofertar o AEE apenas no turno diurno, não está violando frontalmente a lei, mas está se aproveitando de uma ambiguidade normativa que permite às instituições definirem, sem maiores constrangimentos, quem será incluído nos serviços de apoio pedagógico especializado.

A análise do Censo Escolar revela uma dimensão adicional dessa invisibilidade. Os procedimentos de coleta de dados estabelecem que os alunos vinculados a turmas de AEE devem estar obrigatoriamente vinculados também a uma turma curricular regular . Essa exigência, aparentemente técnica, produz um efeito de apagamento estatístico dos estudantes da EJA que, por qualquer razão, frequentem apenas o AEE ou que tenham sua matrícula no AEE contabilizada de modo inadequado. Mais grave ainda: a própria estrutura de coleta de dados não prevê campos específicos para captar a oferta de AEE por turno, o que torna impossível

dimensionar, a partir dos dados oficiais, a extensão da exclusão dos estudantes noturnos. A invisibilidade institucional se reproduz, assim, também no plano da produção de informação: aquilo que não é medido não é reconhecido como problema, e aquilo que não é reconhecido como problema não demanda política pública.

2.3. Interseccionalidade e a Produção da Invisibilidade

A noção de interseccionalidade, tal como formulada por Crenshaw (1989) e desenvolvida por autoras do pensamento feminista negro, oferece uma ferramenta analítica indispensável para compreender a especificidade da exclusão que atinge os estudantes atípicos da EJA noturna. A condição de mulher negra, pobre, periférica e com deficiência não é a soma aritmética de opressões isoladas, mas uma experiência qualitativamente distinta, que produz formas específicas de exclusão que nenhuma política fragmentada é capaz de capturar. No caso da EJA noturna, a interseccionalidade revela que a ausência do AEE não atinge todos os estudantes de forma igual: ela é especialmente dramática para aqueles que, além da deficiência, carregam o peso de outras tantas vulnerabilidades históricas.

A estudante negra, com deficiência intelectual leve, que trabalha como empregada doméstica durante o dia e frequenta a EJA à noite, experimenta a ausência do AEE de modo distinto do estudante branco, com a mesma deficiência, que frequenta o turno diurno. Para ela, a escola noturna não é apenas o lugar onde não há AEE; é o lugar onde suas múltiplas identidades se encontram e se intensificam mutuamente. A deficiência, nesse contexto, não é apenas uma condição individual a ser atendida por recursos pedagógicos especializados; é uma marca que se articula com a raça, a classe e o gênero para produzir uma posição de

subalternidade que a escola, em vez de transformar, tende a reproduzir. A interseccionalidade, portanto, não é apenas um conceito descritivo; é uma exigência analítica que impede que se pense a inclusão dos estudantes atípicos da EJA a partir de políticas universalistas que, ao ignorarem as especificidades das opressões combinadas, acabam por reforçar as desigualdades que pretendem combater.

A dimensão geracional é particularmente relevante nesse contexto. A EJA é frequentada por jovens e adultos cujas trajetórias escolares foram marcadas por interrupções, repetências e exclusões que se acumulam ao longo dos anos. O estudante atípico que retorna à escola após décadas de afastamento carrega não apenas a deficiência, mas também o peso de uma história de fracasso escolar que a instituição, ao não lhe oferecer o AEE, parece confirmar como definitiva. A escola que não oferta o serviço no turno noturno está dizendo a esse estudante que seu tempo de aprendizagem já passou, que seu corpo já não é digno do investimento pedagógico que se dispensa às crianças e adolescentes. A mensagem, embora raramente enunciada de forma explícita, é inequívoca em seus efeitos: a educação inclusiva tem prazo de validade, e os adultos que ousam retornar à escola após esse prazo estão por sua própria conta.

2.4. A Dimensão Histórico-Estrutural da Exclusão: Raça, Classe E Território

A exclusão dos estudantes atípicos da EJA noturna não pode ser compreendida fora de uma análise histórico-estrutural que articule raça, classe e território. O Quilombo Beiru, território remanescente de quilombo em Salvador, é o cenário concreto onde essa exclusão se materializa. A história desse território é indissociável da luta da

população negra por reconhecimento e por direitos, e a escola que ali se situa deveria ser um espaço de afirmação da identidade e da cultura negras. Contudo, a ausência do AEE no turno noturno revela que a lógica excludente que historicamente marcou a relação entre o Estado brasileiro e as populações negras e periféricas continua operante, reatualizando-se em práticas institucionais que, embora não recorram à coerção explícita, produzem efeitos análogos aos das antigas formas de segregação. O território quilombola, que deveria ser o lugar da reparação histórica, torna-se o lugar onde a reparação é novamente negada, agora sob a forma de um serviço pedagógico que se oferta apenas àqueles que não precisam trabalhar durante o dia.

A dimensão territorial é particularmente relevante porque o Quilombo Beiru concentra uma população majoritariamente negra e de baixa renda, que historicamente enfrentou processos de marginalização e de negação de direitos. A escola pública que ali funciona, ao ofertar o AEE apenas no turno diurno, reproduz a lógica de que os corpos que ocupam a EJA noturna, corpos pretos, pobres e trabalhadores, não são merecedores do mesmo cuidado e do mesmo investimento pedagógico dispensado aos estudantes do turno diurno. Essa hierarquização de corpos e temporalidades é a expressão contemporânea de um projeto político que, ao longo da história brasileira, hierarquizou raças, classes e territórios, produzindo subcidadanias e naturalizando a desigualdade. O quilombo, espaço de resistência negra, vê-se assim diante de uma contradição que atravessa sua própria história: a instituição que deveria servir à libertação reproduz, em seu interior, a lógica da senzala, distribuindo cuidados de modo desigual conforme a cor e a condição dos corpos que atende.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, orientada por uma perspectiva interpretativa e construtivista, na qual o conhecimento é constituído socialmente nas interações humanas de diferentes sujeitos em suas experiências cotidianas (André, 2023). Essa escolha metodológica se justifica pela natureza do objeto investigado, que exige a compreensão das dinâmicas institucionais e das experiências dos sujeitos envolvidos, e não apenas a mensuração de variáveis. A pesquisa qualitativa, ao privilegiar a profundidade sobre a extensão, permite captar as nuances, as contradições e os silêncios que atravessam a oferta (ou a ausência) do AEE na EJA noturna, revelando dimensões que os instrumentos quantitativos, por sua própria natureza, não alcançariam.

O delineamento da pesquisa articula duas estratégias complementares: a observação de uma escola pública situada no território remanescente do Quilombo Beiru, em Salvador-Bahia, e a análise documental das políticas educacionais vigentes. A escolha da escola não foi aleatória: ela se impôs pela própria materialidade do fenômeno investigado, uma vez que a instituição oferece o AEE exclusivamente no turno diurno, configurando um caso paradigmático da exclusão que este artigo se propõe a analisar. A observação, realizada ao longo de um semestre letivo, permitiu acompanhar a rotina da escola, a organização dos serviços pedagógicos, a distribuição dos recursos humanos e materiais entre os turnos, e as percepções dos diferentes sujeitos envolvidos (gestores, professores, estudantes e funcionários) sobre a ausência do AEE no período noturno. Os registros de campo foram sistematizados em diários que serviram de base para a análise.

A análise documental concentrou-se no quadro normativo que regula a oferta do AEE no Brasil, com especial atenção para a Lei nº 13.146/2015, o Decreto nº 12.686/2025 (alterado pelo Decreto nº 12.773/2025) e a Portaria MEC nº 421/2026. A escolha desses documentos se justifica por sua centralidade na arquitetura jurídica da educação especial inclusiva e por sua articulação com a EJA, ainda que essa articulação se dê, como se argumenta neste artigo, de modo lacunar e excludente. A análise não se limitou à leitura literal dos dispositivos, mas buscou compreender as concepções de sujeito, de direito e de inclusão que os textos veiculam, bem como os silêncios que produzem. A hermenêutica documental, nesse sentido, não é apenas uma técnica de coleta de dados, mas uma operação analítica que revela as disputas e os projetos políticos inscritos na linguagem normativa.

Os sujeitos da pesquisa foram selecionados a partir de critérios de relevância e de representatividade em relação ao fenômeno investigado. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com a gestora da escola, com a coordenadora pedagógica, com a professora do AEE do turno diurno e com cinco estudantes da EJA noturna que são público da educação especial (três com deficiência intelectual, um com transtorno do espectro autista e um com deficiência física). As entrevistas foram orientadas por um roteiro que abordava a trajetória escolar dos sujeitos, suas necessidades específicas de apoio, suas percepções sobre a oferta (ou ausência) do AEE no turno noturno e suas expectativas em relação à escola. O material foi transcrito e submetido à análise de conteúdo, organizada em categorias temáticas que emergiram tanto do referencial teórico quanto dos dados empíricos.

A análise dos dados seguiu os procedimentos da análise de conteúdo temática, tal como proposta por Bardin (2011), envolvendo as etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. A pré-análise consistiu na organização do corpus, composto pelas transcrições das entrevistas, pelos registros de observação e pelos documentos normativos. A exploração do material permitiu a identificação de núcleos de sentido que, uma vez agrupados, constituíram as categorias temáticas: (1) a ausência do AEE como política institucional de invisibilidade; (2) a hierarquização de corpos e temporalidades na organização dos serviços pedagógicos; (3) as interseccionalidades da exclusão (raça, classe, geração e deficiência); e (4) as concepções de inclusão e de sujeito veiculadas pelo quadro normativo. O tratamento dos resultados envolveu a interpretação das categorias à luz do referencial teórico, buscando articular os dados empíricos com as contribuições de Arroyo, Freire, Souza e dos demais autores mobilizados.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da instituição de origem dos pesquisadores, tendo sido aprovada com parecer consubstanciado. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, e os procedimentos éticos de garantia do anonimato, da confidencialidade e do direito de retirada da pesquisa a qualquer momento foram rigorosamente observados. A escola foi identificada pelo nome do território em que se situa, o Quilombo Beiru, por se tratar de informação pública e por se considerar que a identificação do território é parte constitutiva da análise, na medida em que a dimensão territorial é inseparável do fenômeno investigado. Os sujeitos, no entanto, foram identificados por pseudônimos, de modo a preservar sua privacidade e a integridade de suas trajetórias.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1. A Ausência do AEE no Turno Noturno: Uma Política de Invisibilidade

A observação da escola do Quilombo Beiru revelou que a ausência do AEE no turno noturno não se configura como uma exceção ou como uma falha pontual na gestão dos recursos pedagógicos, mas como uma prática institucional consolidada, que se reproduz ao longo dos anos sem que haja, por parte dos gestores ou dos órgãos superiores, qualquer movimento significativo no sentido de revertê-la. A professora do AEE, cuja carga horária é de quarenta horas semanais, distribui seu trabalho exclusivamente entre os turnos matutino e vespertino, nos quais atende estudantes do Ensino Fundamental II regular. Quando questionada sobre a possibilidade de estender seu atendimento ao período noturno, a profissional argumenta que sua carga horária já está integralmente preenchida e que não há, por parte da Secretaria de Educação, qualquer previsão de contratação de um segundo professor para atender a demanda da EJA.

A gestora da escola, por sua vez, reconhece a existência de estudantes atípicos na EJA noturna, mas afirma que a escola "não tem condições" de oferecer o AEE nesse turno, seja pela ausência de profissional disponível, seja pela falta de recursos materiais específicos (materiais adaptados, tecnologia assistiva, sala de recursos multifuncionais em funcionamento no período noturno). Quando indagada sobre quais seriam as necessidades específicas desses estudantes, a gestora demonstra um conhecimento genérico e superficial, referindo-se a "alunos com dificuldades de aprendizagem" sem especificar os tipos de deficiência, as barreiras

enfrentadas ou as adaptações necessárias. Essa superficialidade no conhecimento da demanda é, ela mesma, um indicativo da invisibilidade institucional: aquilo que não é conhecido em sua especificidade não pode ser atendido em sua particularidade.

A análise dos documentos escolares (projeto político-pedagógico, plano de ação da escola, registros de matrícula) revelou que a EJA noturna é mencionada de modo genérico e periférico, sem que haja qualquer seção específica dedicada à educação especial ou à inclusão dos estudantes atípicos. O projeto político-pedagógico, documento que deveria expressar a concepção de educação da instituição e orientar suas práticas, silencia sobre a oferta do AEE no turno noturno, como se a questão não se colocasse ou como se a resposta já estivesse naturalizada: o AEE é um serviço diurno, e os estudantes noturnos que dele necessitarem que se adaptem ou busquem alternativas fora da escola. A ausência de menção não é um vazio semântico; é a expressão de uma concepção que não reconhece os estudantes atípicos da EJA como sujeitos de direito, como destinatários legítimos das políticas de inclusão.

A fala de uma das estudantes entrevistadas, uma mulher negra de 47 anos com deficiência intelectual leve, é particularmente reveladora desse processo de invisibilização. Ao ser questionada sobre o AEE, ela respondeu que "nunca ouviu falar" desse serviço, que "sempre estudou assim, sem ajuda", e que "a professora explica, mas às vezes não entende". A estudante frequenta a EJA noturna há três anos, e em nenhum momento foi informada sobre a existência do AEE ou sobre seu direito a esse serviço. A escola, ao não lhe oferecer o atendimento e ao não lhe informar sobre sua existência, pratica uma forma de violência simbólica que se soma à violência material da ausência do serviço: nega-se não apenas o recurso, mas

também o conhecimento do direito, o que torna a exclusão ainda mais profunda e mais difícil de ser contestada.

4.2. A Hierarquização de Corpos e Temporalidades

A distribuição dos recursos pedagógicos entre os turnos revela uma hierarquização que não é apenas administrativa, mas profundamente política e racializada. O turno diurno, ocupado majoritariamente por estudantes adolescentes e jovens que frequentam o Ensino Fundamental II regular, recebe a totalidade dos serviços de apoio pedagógico especializado: a professora do AEE, os materiais adaptados, a sala de recursos multifuncionais, o profissional de apoio escolar. O turno noturno, ocupado por adultos trabalhadores, pretos e periféricos, não recebe nenhum desses serviços. A mensagem que a escola envia, ainda que não a enuncie explicitamente, é clara: os corpos jovens do turno diurno merecem cuidado e investimento; os corpos adultos e cansados do turno noturno podem ser deixados à própria sorte.

Essa hierarquização se articula com uma concepção de temporalidade que naturaliza a exclusão dos adultos das políticas de inclusão. A educação especial, tal como concebida e operacionalizada no Brasil, tem se organizado em torno da infância e da adolescência, como se a deficiência, ao atingir a idade adulta, perdesse sua especificidade ou se tornasse uma questão menor. O Decreto nº 12.686/2025, ao estabelecer como objetivo "garantir a educação básica para o público da educação especial, de zero a dezessete anos de idade", inscreve essa concepção no próprio texto normativo, delimitando o público prioritário das políticas públicas e deixando os adultos com deficiência à margem das preocupações institucionais . A EJA, por sua vez, ao ser pensada como modalidade

destinada àqueles que "não tiveram acesso ou não concluíram os estudos na idade própria", carrega consigo a marca da temporalidade "atrasada", do tempo perdido que precisa ser recuperado. A interseção entre a EJA e a educação especial, nesse contexto, produz uma dupla marcação temporal: o estudante atípico da EJA é duplamente "atrasado", duplamente fora do tempo, duplamente invisível.

A fala da coordenadora pedagógica da escola é elucidativa dessa hierarquização. Ao ser questionada sobre a possibilidade de ofertar o AEE no turno noturno, ela argumenta que "os alunos da noite são adultos, eles já têm mais autonomia, conseguem se virar sozinhos". A noção de "autonomia" é aqui mobilizada de modo perverso: ela não designa a capacidade de exercer plenamente a cidadania, mas a ausência de necessidade de cuidado, como se o fato de ser adulto e trabalhador implicasse necessariamente a superação das barreiras impostas pela deficiência. A estudante com deficiência intelectual que "não entende" a explicação da professora, o estudante com transtorno do espectro autista que não consegue acompanhar o ritmo da turma, a estudante com deficiência física que não tem acesso aos materiais adaptados, todos são vistos como "adultos autônomos" que "conseguem se virar sozinhos". A autonomia, invocada como justificativa para a ausência do serviço, é na verdade a negação da necessidade de apoio, a recusa em reconhecer que a deficiência, na idade adulta, continua a produzir barreiras que exigem respostas pedagógicas específicas.

4.3. Interseccionalidades da Exclusão: Raça, Classe, Geração e Deficiência

A análise das trajetórias dos estudantes entrevistados revela como as múltiplas dimensões da desigualdade se articulam para produzir formas específicas de exclusão que nenhuma política fragmentada é capaz de capturar. A estudante negra, com deficiência intelectual, que trabalha como auxiliar de serviços gerais durante o dia e frequenta a EJA à noite, experimenta a ausência do AEE não como uma falha isolada, mas como mais uma camada em uma história de exclusões acumuladas. Sua trajetória escolar foi marcada por repetências, por interrupções prolongadas, por professores que a consideravam "lenta" e por uma escola que nunca lhe ofereceu os suportes de que necessitava. A EJA noturna, para ela, não é apenas uma modalidade educacional; é a última chance de concluir a educação básica, e a ausência do AEE nesse turno significa que essa chance está sendo oferecida em condições de profunda desigualdade.

O estudante negro, com transtorno do espectro autista, que trabalha como motoboy e frequenta a EJA há dois anos, relata que a escola noturna é "muito barulhenta" e que ele "não consegue se concentrar". A ausência de adaptações sensoriais, de um espaço tranquilo para estudos, de orientação aos professores sobre as especificidades do transtorno, tudo isso configura um ambiente que, longe de incluir, produz barreiras adicionais à sua aprendizagem. O estudante, que já enfrenta as dificuldades inerentes ao transtorno em uma sociedade que não o compreende, encontra na escola noturna não um espaço de acolhimento, mas um ambiente que reforça sua sensação de inadequação. A ausência do AEE, nesse caso, não é apenas a falta de um serviço pedagógico; é a confirmação de que seu corpo, seu tempo e suas necessidades não são considerados pela instituição.

A dimensão racial atravessa todas essas experiências de modo indelével. Os estudantes atípicos da EJA noturna da escola do Quilombo Beiru são, em sua totalidade, pretos e pardos. A ausência do AEE nesse turno não é, portanto, um fenômeno racialmente neutro: ela atinge, de modo desproporcional, corpos negros que já carregam o peso de uma história de exclusão que remonta à escravidão. A escola que oferta o AEE apenas no turno diurno, frequentado majoritariamente por estudantes brancos e pardos de classe média, reproduz a lógica da casa-grande e da senzala: os corpos brancos recebem o cuidado, os corpos negros são deixados à própria sorte. A dimensão territorial, por sua vez, intensifica essa dinâmica: o Quilombo Beiru, território de resistência negra, vê-se diante de uma escola que, ao invés de afirmar a identidade e a cultura do território, reproduz em seu interior as hierarquias raciais que a comunidade lutou historicamente para superar.

4.4. O Quadro Normativo e a Produção do Silêncio

A análise dos documentos normativos revelou que a ausência do AEE na EJA noturna não é contrariada de modo frontal por nenhum dispositivo legal, mas também não é garantida por nenhum deles. A Lei nº 13.146/2015, em seu artigo 28, estabelece que "incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar [...] sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades". O texto, em sua generalidade, poderia fundamentar a exigência de oferta do AEE na EJA noturna, mas carece de dispositivos operacionais que vinculem os sistemas de ensino a essa obrigação. O Decreto nº 12.686/2025, ao regulamentar a LBI, especifica o público prioritário como sendo o de "zero a dezessete anos", produzindo um efeito de exclusão dos adultos do escopo das políticas de educação especial . A Portaria MEC nº

421/2026, por sua vez, ao detalhar os procedimentos para a oferta do AEE, não estabelece qualquer exigência específica quanto à oferta do serviço em todos os turnos da EJA, deixando a questão ao arbítrio dos sistemas de ensino.

O silêncio normativo não é neutro: ele é a expressão de uma correlação de forças que, ao longo da história das políticas educacionais brasileiras, tem relegado a EJA a uma posição subalterna e os adultos com deficiência a uma invisibilidade ainda mais profunda. A ausência de dispositivos específicos que garantam o AEE na EJA noturna não é uma lacuna técnica que poderia ser corrigida com um simples ajuste redacional; é a expressão de uma concepção de educação especial que não reconhece os adultos como sujeitos de direito, que naturaliza a ideia de que a inclusão é uma questão infantojuvenil e que, portanto, não demanda investimento público quando se trata de corpos adultos, trabalhadores e periféricos. A análise do quadro normativo revela, assim, que a invisibilidade institucional dos estudantes atípicos da EJA noturna não é um acidente ou um descuido: é um projeto, consciente ou inconscientemente reproduzido, que define quem merece ser incluído e quem pode ser abandonado.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise desenvolvida ao longo deste artigo permitiu evidenciar que a ausência do Atendimento Educacional Especializado no turno noturno da Educação de Jovens e Adultos, na escola pública do Quilombo Beiru, não se configura como uma falha administrativa ou como uma lacuna técnica que poderia ser resolvida com ajustes pontuais na gestão dos recursos pedagógicos. Trata-se, antes, de uma expressão de um projeto político mais amplo que hierarquiza

corpos e temporalidades, definindo quem merece cuidado e quem pode ser abandonado. A ausência do AEE no período noturno é a materialização de uma lógica que, ao longo da história brasileira, tem produzido subcidadanias e naturalizado a desigualdade, relegando os corpos pretos, pobres, periféricos e atípicos a uma posição de invisibilidade institucional que nega, na prática, os direitos que a lei proclama em sua letra.

A análise do quadro normativo revelou que, embora a Lei Brasileira de Inclusão assegure o direito ao AEE em todos os níveis e modalidades de ensino, a regulamentação posterior opera uma restrição do público prioritário ao segmento de zero a dezessete anos, silenciando sobre a oferta do serviço para os adultos da EJA. Esse silêncio não é neutro: ele é a expressão de uma concepção de educação especial que não reconhece os adultos como sujeitos de direito, que naturaliza a ideia de que a inclusão é uma questão infantojuvenil e que, portanto, não demanda investimento público quando se trata de corpos adultos, trabalhadores e periféricos. A Portaria MEC nº 421/2026, ao não estabelecer exigências específicas quanto à oferta do AEE em todos os turnos da EJA, perpetua essa lacuna, deixando ao arbítrio dos sistemas de ensino a definição de quem será incluído e quem será excluído.

A dimensão interseccional da exclusão revelou-se particularmente dramática. Os estudantes atípicos da EJA noturna acumulam camadas de vulnerabilidade que as políticas fragmentadas não conseguem capturar: são adultos, são trabalhadores, são pretos, são periféricos e são pessoas com deficiência. Cada uma dessas dimensões, isoladamente, já produziria barreiras significativas à efetivação do direito à educação; articuladas, produzem uma forma de exclusão que nenhuma política setorial é capaz de enfrentar. A

estudante negra com deficiência intelectual que trabalha como empregada doméstica e frequenta a EJA noturna não precisa apenas de um professor de AEE; precisa de uma política que reconheça a especificidade de sua condição e que lhe ofereça os suportes necessários para que sua trajetória escolar não seja mais uma repetição de exclusões. A ausência desse reconhecimento é a expressão mais aguda da invisibilidade institucional que este artigo se propôs a analisar.

A garantia da equidade educacional, conclui-se, pressupõe não apenas a oferta do AEE em todos os turnos da EJA, mas o reconhecimento da centralidade dos sujeitos da EJA nas políticas de inclusão, como ato de reparação e justiça social. Não se trata apenas de estender um serviço a um turno que dele está privado; trata-se de transformar a própria concepção de inclusão que orienta as políticas públicas, de modo que os adultos, os trabalhadores, os pretos e os periféricos deixem de ser vistos como destinatários secundários das políticas educacionais e passem a ocupar o centro das preocupações institucionais. A escola do Quilombo Beiru, ao ofertar o AEE apenas no turno diurno, não está apenas negando um serviço aos estudantes noturnos; está negando a própria possibilidade de que esses estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direito, como cidadãos que merecem o cuidado e o investimento pedagógico que a Constituição e a LBI lhes asseguram.

A transformação dessa realidade exige, portanto, uma articulação entre a produção de conhecimento, a mobilização social e a intervenção política. A pesquisa acadêmica, ao revelar os mecanismos que produzem a invisibilidade institucional, cumpre um papel fundamental: tornar visível o que foi naturalizado, nomear o que foi silenciado, denunciar o que foi apresentado como

fatalidade. Mas a pesquisa, por si só, não transforma. É preciso que os movimentos sociais, os coletivos de estudantes, os sindicatos de trabalhadores em educação e as organizações de defesa dos direitos das pessoas com deficiência se apropriem dessas análises e as convertam em pauta de luta política. É preciso que a sociedade civil pressione os gestores públicos para que o AEE seja ofertado em todos os turnos da EJA, para que os recursos sejam distribuídos de modo equitativo entre os turnos, para que os estudantes atípicos da EJA noturna sejam reconhecidos como sujeitos de direito. Sem essa pressão, a invisibilidade institucional continuará a se reproduzir, e os passageiros da noite continuarão a atravessar a escola sem nela encontrar um lugar de pertencimento e de cuidado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli. **Pesquisa qualitativa em educação:** pressupostos e desafios. São Paulo: Editora da USP, 2023.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – itinerários de sujeitos e coletivos. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025.** Institui a Política Nacional de Educação Especial Inclusiva e a Rede Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Decreto nº 12.773, de 8 de dezembro de 2025.** Altera o Decreto nº 12.686, de 20 de outubro de 2025. Brasília: Presidência da República, 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015.

BRASIL. **Portaria MEC nº 421, de 2026.** Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado no âmbito da Política Nacional de Educação Especial Inclusiva. Brasília: Ministério da Educação, 2026.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2008.

CRENSHAW, Kimberlé W. Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: **A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum,** [S. l.], v. 1989, n. 1, p. 139-167, 1989. Disponível em: https://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8. Acesso em: 16/11/2026.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos Feministas,** Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-189, 2002.

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

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Educação especial e educação de jovens e adultos:** interfaces e desafios. Belém: EDUEPA, 2011.

REZENDE, Maria Aparecida. A invisibilidade da EJA na BNCC: uma análise crítica das políticas curriculares contemporâneas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos,** v. 14, n. 2, p. 45-67, 2026.

SOUZA, Jessé. **A ralé brasileira:** quem é e como vive. São Paulo: Civilização Brasileira, 2022.

---

[1] Mestra em Estudo de Linguagens pela da Universidade do Estado da Bahia ; Estudos Linguísticos e Literários (UFBA), Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação(UNEB), em Educação Especial - Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio, em Neuropsicopedagogia, pela Faculdade FACIBE; professora de Língua Portuguesa da rede pública estadual; membro do quadro de associados do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos - CIFEFIL e da Associação Brasileira de Linguística - ABRALIN; pesquisadora do Núcleo de Estudos Lexicais do PPGEL da UNEB, atuando nos grupos de pesquisa, ATOBAH - Atlas Toponímico da Bahia e no GELTBAH - Grupo de Estudos Lexicais e Terminológicos da Bahia. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-7918-5609. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[2] Especialista em Metodologia do Ensino da Matemática e Gestão da Aprendizagem; licenciatura em Matemática pela UCSAL; professor da rede pública do Estado da Bahia. ORCID: https://orcid.org/0009-0003-5927-7274. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[3] Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professora da rede pública estadual da Bahia; Psicopedagoga. ORCID: https://orcid.org/0009-0007-5715-9169. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[4] Doutoranda em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial (UFRPE). Mestra em Ciências Ambientais (IFBaiano Campus Serrinha - BA). ORCID: https://orcid.org/0000-0002-1463-7470. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail

[5] Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino, pela Universidade Salgado de Oliveira (2003); graduado em Letras com Inglês pela Universidade Estadual de Feira de Santana (2001); professor de Língua Portuguesa, quadro efetivo, da rede pública do Estado da Bahia (2003). ORCID: https://orcid.org/0009-0005-9774-0658. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.

[6] Mestra profissional em Ensino de História pela Universidade do Estado da Bahia (2022), especialista em Psicopedagogia Institucional pelo Instituto Superior de Educação de Afonso Cláudio (2013) Universidade Católica do Salvador (2001), em Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira pela Fundação Visconde de Cairu (2004), graduada em História pela UCSAL e em Direito pela Faculdade Ruy Barbosa (2014). ORCID: https://orcid.org/0009-0008-0061-2281. E-mail: acesse o artigo original para visualizar o e-mail.