

A persistência das desigualdades raciais e educacionais na EJA: uma leitura crítica a partir do Censo Escolar

The Persistence of Racial and Educational Inequalities in Youth and Adult Education: A Critical Analysis Based on the Brazilian School Census

Luiz Fernando de Assunção Corrêa^{1*}

Lourena Jesus de Souza^{2**}

Vergas Vitória Andrade da Silva^{3***}

RESUMO: Este artigo propõe uma reflexão sobre as desigualdades de oportunidades educacionais a partir do marcador cor/raça, com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O objetivo é compreender os efeitos das desigualdades raciais que incidem sobre a população negra, por meio da análise das matrículas na EJA – Ensino Médio, com base nos dados do Censo Escolar. Para isso, são examinadas as taxas de matrícula por cor/raça, faixa etária, sexo, bem como os índices de evasão, repetência e migração para essa modalidade. O referencial teórico fundamenta-se nas teorias da reprodução social e nas discussões sobre racismo estrutural. Os resultados indicam que a EJA concentra uma proporção significativamente alta de estudantes negros (as) — pretos (as) e pardos (as) — em comparação ao restante do sistema educacional. Conclui-se que, longe de representar uma via de inclusão, a EJA tende a reproduzir e legitimar as hierarquias sociais, contribuindo para a subalternização da população negra no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades raciais. Desigualdades de oportunidades educacionais. Educação de Jovens e Adultos. Censo Escolar.

ABSTRACT: This article proposes a reflection on educational opportunity inequalities through the lens of race/color, focusing on Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. The objective is to understand the effects of racial inequalities affecting the Black population by analyzing high school-level EJA enrolment data from the Brazilian School Census. The study examines enrolments rates by race/color, age group, and gender, as well as indicators of dropout, grade repetition, and migration into EJA. The theoretical framework is grounded in social reproduction theories and discussions on structural racism. The findings reveal that EJA concentrates a disproportionately high number of Black students — both Black and Brown — compared to the broader educational system. The study concludes that, rather than serving as a space for inclusion, EJA often reproduces and legitimizes existing social hierarchies, reinforcing the subaltern position of the Black population within the educational context.

KEYWORDS: Racial inequalities. Inequalities in educational opportunities. Youth and Adult Education. School Census.

1 Introdução

O debate em torno das questões étnico-raciais tem sido objeto de diversas pesquisas, dedicadas, sobretudo, a desvelar a influência das estruturas racistas na constituição das desigualdades sociais no Brasil (Hasenbalg, 2005; Almeida, 2019; Fernandes, 2021; Lourenço,

^{1*} Graduando em Ciências Sociais. Discente da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7319-0032>. E-mail: luiz.correa@ifch.ufpa.br.

^{2**} Graduanda em Ciências Sociais. Discente da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-9205-6701>. E-mail: lo.lourena15@gmail.com.

^{3***} Doutorado em Ciências Sociais. Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3730-5938>. E-mail: vergas@ufpa.br.

2023; Ancillotti; Silva, 2023). As violências decorrentes do racismo e as profundas desigualdades resultantes da discriminação racial, figuram entre os desafios mais persistentes e complexos que atravessam as sociedades contemporâneas (Ferreira, 2020; Panta; Silva, 2024). O racismo, enquanto fenômeno intrincado e arraigado na estrutura social, exerce uma influência determinante sobre a vida da população negra (Artes; Aunbehaum, 2021). A história social do Brasil evidencia que os negros enfrentam os maiores entraves socioeconômicos do país, como o acesso limitado a serviços básicos e menores oportunidades de inserção no mercado de trabalho (Almeida, 2019). Esses fatores contribuem para um cenário adverso no campo educacional, fazendo com que muitas crianças e jovens negros (as) enfrentem dificuldades na trajetória escolar e, como consequência, estejam mais expostos(as) à distorção idade-série, à evasão escolar e à posterior inserção na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – Educação 2022, feita pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a taxa de analfabetismo entre pessoas pretas ou pardas é de 7,4%, mais que o dobro da verificada entre pessoas brancas, que é de 3,4%. Esses dados revelam a persistente desigualdade racial no acesso à educação básica. Na mesma direção, Caprara (2020), ao analisar a relação entre condição de classe e desempenho educacional no Brasil, evidencia a forte vinculação entre cor da pele, classe social e rendimento escolar. O autor demonstra haver “uma associação entre as notas muito baixas, o muito baixo volume de capitais culturais e a cor da pele preta” (Caprara, 2020, p. 25), indicando como o racismo estrutural impacta o desempenho acadêmico de estudantes negros (as).

Partindo dessas considerações iniciais, o presente artigo tem como objetivo analisar as desigualdades nas oportunidades educacionais, com foco no marcador cor/raça no contexto da EJA. Entendemos que, destinada a segmentos da sociedade que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos do Ensino Fundamental e Ensino Médio na idade considerada regular, a EJA busca atender jovens e adultos que vivenciaram processos de exclusão ao longo de sua trajetória escolar (Catelli Jr.; Di Pierro; Girotto, 2019). Nesse sentido, a inserção desses grupos na modalidade EJA evidencia desigualdades significativas no direito à escolarização. Alinhado a essa perspectiva, este estudo adota a compreensão da EJA proposta por Pavini e Assolini (2024, p. 387), que a define como um “preenchimento de lacuna” e “compensação às desigualdades”. Portanto, para os fins deste trabalho, a EJA será entendida como um espaço que reúne estudantes cujas trajetórias escolares foram marcadas por desafios substanciais, como notas baixas, repetência ou abandono, refletindo as dificuldades enfrentadas no acompanhamento do currículo regular.

Este estudo se insere no campo de pesquisa que busca compreender as persistentes desigualdades educacionais contemporâneas (Senkevics; Carvalhaes; Ribeiro, 2022; Salata, 2022; Draelants; Ballatore, 2021; Nogueira, 2021; Piotto; Nogueira, 2021; Valle, 2022; Knoblauch; Medeiros, 2022). A partir dessa perspectiva, o artigo tem como objetivo específico investigar os efeitos das desigualdades raciais que afetam a população negra, analisando as matrículas da EJA no Ensino Médio à luz dos dados do Censo Escolar. Além disso, pretende-se realizar uma análise crítica dos atravessamentos socioeducacionais e históricos da modalidade EJA, com o intuito de compreender como essas dinâmicas contribuem para a legitimação estrutural das desigualdades raciais na sociedade brasileira. Nesse contexto, busca-se responder à seguinte problematização: a EJA, em sua essência, funciona como uma legitimação do lugar dos “fracassados”? Segundo Dubet (2004), os “fracassados” ou “vencidos” são aqueles sujeitos que perdem a competição escolar devido aos diversos efeitos das desigualdades sociais que se reproduzem nas escolas.

Diante disso, este trabalho adotou uma abordagem metodológica quantitativa, caracterizando-se como uma pesquisa de campo que utiliza dados secundários. As estatísticas empregadas nas análises que fundamentam este estudo provêm do Censo Escolar Brasileiro. A escolha do Censo Escolar como fonte de dados justifica-se pela sua capacidade de monitorar as taxas de matrícula e frequência escolar de diferentes grupos raciais, permitindo identificar quais grupos estão mais propensos ao abandono escolar ou à frequência irregular.

Para responder à problemática levantada, analisaremos as taxas de matrículas na EJA por cor/raça, faixa etária/sexo, além das taxas de evasão, repetência e migração para a EJA. A base conceitual que sustenta este estudo está ancorada nas teorias da reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (2009, 2015a, 2015b, 2019), bem como nas discussões sobre racismo estrutural de Silvio Almeida (2019). Com base nesse repertório, o presente artigo contribui para os recentes esforços voltados à compreensão da influência da estrutura racista nas desigualdades educacionais na EJA. Trata-se de um estudo relevante, que pode fornecer dados e insights cruciais para a formulação de políticas educacionais mais específicas. Além disso, este trabalho preenche uma lacuna importante, oferecendo informações ainda incipientes sobre o marcador cor/raça na modalidade de ensino EJA, e apresenta análises ausentes nas publicações anteriores.

Em síntese, destacamos que, além desta introdução e das considerações finais, este texto está estruturado em três seções principais. A primeira seção discute aspectos das teorias da reprodução e das análises sobre racismo estrutural, apresentando o referencial teórico que embasa a análise realizada. A segunda seção detalha os procedimentos metodológicos adotados

para a obtenção dos dados sobre desigualdades educacionais e raciais na EJA, com base no Censo Escolar Brasileiro. A terceira e última seção discute os resultados da pesquisa, argumentando que a EJA, em vez de promover uma inclusão efetiva, acaba por legitimar e reforçar hierarquias sociais, como a subalternização de negros (as) no contexto escolar.

2 Pressupostos teóricos

Este artigo fundamenta-se na Sociologia da Educação e nas contribuições centrais de Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron e, posteriormente, François Dubet. As ideias desses autores, especialmente nas teorias da reprodução, *habitus*, violência simbólica e capital cultural, oferecem uma base teórica robusta para compreender os processos educacionais, destacando como os sistemas pedagógicos tendem a reproduzir desigualdades sociais e distanciar certos grupos do sucesso escolar. A sociologia da educação configura-se como uma área que investiga as relações entre a reprodução cultural e social, especialmente no que se refere ao papel do sistema educacional na manutenção das estruturas de poder e das relações simbólicas entre as classes sociais. Nesse contexto, Bourdieu (2011) afirma que o sistema de ensino contribui para a reprodução da estrutura social ao perpetuar a distribuição desigual do capital cultural entre as diferentes classes sociais, reforçando, assim, as disparidades educacionais e sociais existentes.

Essa análise de fatores e do ambiente escolar proporciona uma compreensão mais ampla e macrossocial da reprodução, uma vez que, como destaca Valle (2022, p. 3), “quanto mais diferenciadas as estruturas de uma sociedade, mais dissimulados são os mecanismos de dominação”. Dessa forma, a utilização da teoria da reprodução social se justifica não apenas por sua natureza clássica e consolidada, mas também por sua capacidade de explicar os determinismos sociais que priorizam a formação de indivíduos que acabam por perpetuar as mesmas estruturas de poder e desigualdade. Embora o fenômeno da reprodução tenha sido abordado pelos referidos autores há mais de 50 anos, em um contexto francês muito distinto do brasileiro, suas teorias permanecem fundamentais para a compreensão do sistema educacional.

Para Bourdieu (2011), o processo de reprodução educacional está ligado ao capital econômico e cultural, que dá origem a um *habitus*, um conjunto de disposições culturais interiorizadas, muitas vezes de forma inconsciente. Esse *habitus*, ao ser reproduzido na escola, tende a favorecer um padrão homogêneo, em detrimento de outros. Como argumenta Valle (2022, p. 5), “a instituição escolar é utilizada como estratégia que visa o monopólio das posições dominantes, pois exerce um papel determinante na distribuição do capital cultural”. Nesse contexto, o conceito de capital cultural, consagrado por Bourdieu, tem se mostrado mutável,

como ressalta Dubet (2003, p. 11), ao afirmar que “quanto mais se refinam os estudos, mais se evidencia a manutenção ou a consolidação de microdesigualdades”. Com isso, o autor aprofunda a noção de que a reprodução ocorre dentro da instituição escolar, com ênfase na experiência do estudante inserido em um sistema meritocrático que seleciona e exclui, distinguindo os aptos dos não aptos. Assim, a ideia de neutralidade da escola perde força, revelando as falhas do sistema que perpetua as desigualdades educacionais.

A violência simbólica, conforme definida por Bourdieu e Passeron e analisada por pesquisadores contemporâneos, manifesta-se por meio de práticas naturalizadas e arbitrárias que mascaram um modelo inalcançável de sucesso no jogo do capital cultural, perpetuando desigualdades sociais em vez de atenuá-las (Dubet, 2004). Segundo Knoblauch e Medeiros (2022, p. 3), os teóricos franceses demonstravam que “toda ação pedagógica é objetivamente uma violência simbólica, enquanto imposição, por poder arbitrário, de um arbitrário cultural”. Ou seja, a autoridade pedagógica prevalece sobre as subjetividades no campo educacional, e o que se valoriza é a conformidade com o “protocolo” estabelecido, em vez de flexibilizar ou reconsiderar as condições educacionais que sustentam o sistema desigual.

Partindo da atualização do conceito de capital cultural (Knoblauch; Medeiros, 2022), agora multifacetado, emerge a questão da desigualdade educacional, intensificada pelo racismo estrutural (Almeida, 2019). Este último, aqui proposto como hipótese central para uma releitura das desigualdades acadêmicas, reforça as estruturas de impasse no sistema. Ao fundir as teorias da sociologia da educação (principalmente Bourdieu, Passeron e Dubet) com o conceito de racismo estrutural (Almeida), revela-se um mundo desigual que atravessa o ensino e perpetua, sistematicamente, a exclusão, colocando indivíduos em trajetórias subjetivas limitadas. Tal desigualdade se reflete especialmente em estudantes negros (as), que compõem a maioria na Educação de Jovens e Adultos (EJA), espaço de investigação deste estudo.

Segundo Almeida (2019), há três concepções de racismo. A primeira, de caráter individualista, fundamenta-se na noção de que o racismo reside exclusivamente em comportamentos isolados de indivíduos, desconsiderando os contextos históricos, políticos e estruturais que sustentam tais práticas. A segunda concepção, de natureza institucional, refere-se à estruturação do racismo como um mecanismo sistêmico de seleção e exclusão social, em que a cor da pele influencia diretamente as relações de poder e a manutenção do status quo. Para Almeida (2019), esse tipo de racismo opera por meio do estabelecimento de parâmetros discriminatórios racializados que asseguram a hegemonia de determinados grupos sociais. A permanência desse grupo nos espaços de poder está vinculada, por um lado, à vigência de normas e práticas que dificultam o acesso de pessoas negras e mulheres a esses postos e, por

outro, à ausência de debates efetivos sobre desigualdades raciais e de gênero, o que acaba por naturalizar esse arranjo excludente.

A terceira concepção, de caráter estrutural, emerge a partir de um acúmulo teórico e empírico oriundo dos estudos sobre racialidade, interessando-se por compreender o racismo como um fenômeno enraizado nas fundações da própria organização social. Diferentemente das abordagens que o reduzem a atitudes individuais ou a práticas institucionais “isoladas”, essa concepção interpreta o racismo como resultado de um emaranhado de fatores ideológicos, econômicos, políticos e culturais que se entrecruzam e conformam as dinâmicas sociais. Nessa perspectiva, o racismo não é uma disfunção do sistema, mas sim uma engrenagem funcional que organiza as relações de poder. Como afirma Almeida (2019), trata-se de uma lógica que estrutura como se configuram, de maneira “normalizada”, as relações políticas, jurídicas, econômicas e até familiares.

Portanto, ao compreender ambas as relações conceituais, capital cultural e racismo estrutural, é possível reconhecer que, embora a teoria Bourdieusiana do capital cultural sistematize de forma robusta a reprodução das desigualdades por meio de estruturas escolares arbitrárias, sua abordagem opera predominantemente em um nível macroanalítico e generalista. Nesse cenário, torna-se necessário articular essa lógica com uma perspectiva crítica situada, que considera as especificidades históricas e sociais do país, especialmente aquelas relacionadas ao racismo estrutural. A educação brasileira, ainda que influenciada por mecanismos de reproduções, opera também com dinâmicas próprias de exclusão racial, as quais se expressam de forma contundente na EJA no ensino médio, configurando uma violência simbólica racializada que contribui para a legitimação de desigualdades históricas.

3 Metodologia

Esta pesquisa, de natureza quantiquantitativa, fundamenta-se na análise de dados estatísticos com o objetivo de compreender e explicar as desigualdades educacionais e raciais presentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), especificamente no Ensino Médio brasileiro. A escolha por essa população justifica-se pela própria configuração da EJA, que concentra estudantes marcados por trajetórias escolares interrompidas, atravessadas por reprovações, evasões e abandonos. Soma-se a esse recorte o marcador racial, adotado como eixo analítico central para investigar como desigualdades educacionais se entrelaçam à condição racial, evidenciando mecanismos estruturais de exclusão. Ademais, esse diagnóstico quantitativo contribui para refletir sobre possíveis caminhos em direção a uma educação mais equitativa, ao

identificar pontos críticos e fatores relevantes para o aprimoramento das políticas públicas voltadas à EJA.

Dessa forma, foram utilizados dados secundários disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2023). A coleta de informações baseou-se em dois documentos oficiais: o *Resumo Técnico* e a *Apresentação da Coletiva de Imprensa*, ambos referentes ao ano de 2022. A partir desses materiais, os dados relevantes foram extraídos, reorganizados e sistematizados aos objetivos específicos deste estudo. As Tabelas 1 e 2 apresentam os dados de matrícula na EJA do Ensino Médio segundo cor/raça; a Tabela 3 reúne informações relativas à evasão, repetência e migração de estudantes na mesma modalidade de ensino (Autor 1; Autor 2; Autor 3, 2025)

Portanto, esta pesquisa propõe uma análise de caráter macrosociológico (Brandão, 2001) e crítica dos atravessamentos socioeducacionais que permeiam a modalidade da EJA, articulando uma abordagem quantitativa — fundamentada nos dados do Censo Escolar — com uma leitura dialógica, sustentada pelo referencial teórico. Nesse contexto, destaca-se a centralidade do Censo Escolar da Educação Básica de 2022 como fonte empírica principal, uma vez que oferece o conjunto de dados mais completos e atualizados disponíveis até o momento desta investigação. A escolha por esse recorte visa alcançar uma perspectiva macrosocial que permita identificar tendências e dinâmicas estruturais da desigualdade educacional em âmbito nacional.

Além disso, será realizado um breve diálogo com os dados do IBGE, que corroboram com determinadas taxas da educação brasileira na atualidade e que serão abordadas ao longo do texto, como: analfabetismo e raça/cor; evasão escolar, sexo, faixa etária e cor; abandono e desinteresse escolar por faixa etária e sexo; instrução escolar, ocupação e situação econômica; repetência, reprovação e faixa etária; e ensino médio e distorção idade-série. Os dados do IBGE servem como suporte adicional para ampliar as questões que os dados do Censo Escolar não conseguem esclarecer de maneira objetiva no contexto analítico desta pesquisa.

4 Resultados

4.1 A EJA e a (re) produção das desigualdades sob a perspectiva do racismo estrutural

A modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem como principal objetivo minimizar os impactos negativos da exclusão escolar e das condições sociais adversas que dificultam o acesso e a permanência no sistema educacional. Ela oferece uma segunda oportunidade para que os indivíduos concluam seus estudos, o que, por sua vez, amplia suas

chances de inserção no mercado de trabalho, bem como garante o exercício pleno de direitos e deveres civis, contribuindo para sua integração social. Para viabilizar esse objetivo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), assegura o direito à educação para jovens e adultos, adaptando a oferta educacional às suas especificidades, como, por exemplo, a flexibilização da documentação exigida para matrícula e a oferta de aulas no período noturno.

No entanto, a essência da EJA também está indiretamente associada à perpetuação das desigualdades escolares e raciais, como evidenciado na Tabela 1. Ao invés de promover uma inclusão verdadeira, a EJA acaba por legitimar e reforçar as hierarquias sociais existentes, como a subalternização de pessoas negras, especialmente quando analisada pela taxa de matrículas. O Censo Escolar de 2022 revela que, ao considerar o sistema educacional brasileiro como um todo, a maior proporção de estudantes negros (as) está matriculada na EJA. Especificamente, no contexto analisado neste estudo, 69,3% dos matriculados na EJA são pretos e pardos, destacando a predominância significativa desses grupos raciais na modalidade.

Tabela 1 – Matrícula EJA ensino médio por cor/ raça, ano 2022

Cor/Raça			
Branca	Preta/Parda	Amarela/Indígena	Não declarada
29,2%	69,3%	1,6%	31,4%

Fonte: Censo Escolar 2022 (INEP, 2023)

Esse cenário é visto em todos os Resumos Técnicos do Censo Escolar da Educação Básica dos anos anteriores (2021, 2020, 2019, 2018 e 2017), os quais apresentam a distribuição percentual de identidade racial nas matrículas da EJA. Vale observar que não há registros de dados raciais nos anos anteriores a 2017, uma vez que tais informações não eram consideradas prioritárias naquele período. Com base nos dados disponíveis, apresentamos a Tabela 2.

Tabela 2 – Matrícula EJA ensino médio por cor/ raça 2017 até 2021

Cor/Raça				
Ano	Branca	Preta/Parda	Amarela/Indígena	Não declarada
2021	29,5%	69,1%	1,4%	32,7%
2020	30,7%	68,1%	1,2%	32,7%
2019	31%	67,8%	1,2%	37,2%
2018	31,6%	67,2%	1,2%	38,4%
2017	31,7%	67,1%	1,2%	40%

Fonte: Censo Escolar 2017, 2018, 2019, 2020 e 2021 (INEP, 2019a, 2019b, 2020, 2021 e 2022)

A partir da nossa análise, inferimos que os dados presentes nas Tabelas 1 e 2 revelam aspectos significativos sobre a segregação racial e os fatores condicionantes que estruturam a EJA na atualidade. É neste sentido que corroboramos com Gonçalves e Catelli Jr (2021) ao indagar como pode funcionar bem uma modalidade de ensino que recebe os menores recursos financeiros, pedagógicos e valorativos socialmente. Dito isto, compreendemos que a EJA, embora se apresente como um caminho para a retomada dos estudos, envolve desafios significativos para os estudantes que ingressam em turmas com recursos limitados, que muitas vezes são uma extensão das próprias demandas sociais dessas populações. Isso implica que, para garantir uma estrutura efetiva de acolhimento e permanência estudantil, especialmente para o público negro, a EJA deve, primeiramente, dialogar com as realidades e necessidades de seus ingressantes, a fim de minimizar as desigualdades escolares e sociais que persistem no ambiente escolar. Gonçalves e Catelli Jr. (2021, p. 6) ressaltam que “[...] a grande presença negra na EJA nem sempre é considerada na construção dos currículos, e nem significa, necessariamente, que essa modalidade educacional será capaz de resgatar o direito à educação da população negra”.

O estruturalismo sustenta que a realidade social é mantida por estruturas subjacentes, frequentemente invisíveis, que se manifestam por meio de subjetividades e simbolismos nas relações sociais. Um exemplo desse fenômeno é o racismo, enquanto processo histórico e político, cria condições sociais que permitem, direta ou indiretamente, a discriminação sistemática de grupos com base na raça. Assim, o racismo se configura como um elemento estruturante da sociedade brasileira, sendo sustentado pelas relações de poder e pelos mecanismos simbólicos que operam na reprodução dessas desigualdades. Ao analisarmos as Tabelas 1 e 2, observamos a predominância da raça negra nas matrículas da EJA. Nesse contexto, a modalidade de ensino não apenas perpetua desigualdades educacionais, mas também reforça desigualdades raciais, pois oferece uma educação marcada por baixos investimentos e desempenhos insatisfatórios, mantendo os “inferiores” na base da estrutura social e consolidando um ciclo histórico de exclusão racial.

No campo da Sociologia da Educação, Pierre Bourdieu utilizou a objetividade em uma perspectiva dialética das estruturas sociais, destacando a ação de interiorização da exterioridade (Aquino, 2009). Ele sustentava que as estruturas sociais geram *habitus* incorporados, que moldam as ações e percepções dos indivíduos. Nesse caso, o racismo estrutural pode ser compreendido como parte desse *habitus* enraizado na sociedade brasileira, estando, portanto, também presente na instituição escolar.

Em síntese, a análise sugere que esse princípio gerador de práticas e representações escolares contribui diretamente à reprodução das desigualdades educacionais e raciais, atuando

de maneira significativa na modalidade de ensino EJA, conforme evidenciado nas Tabelas 1 e 2. Alinhamo-nos às críticas de Gonçalves e Catelli Jr (2021, p. 2), que apontam para o racismo estrutural, sustentando um sistema “intencionalmente construído para perpetuar no poder o grupo que, durante o regime colonial e escravocrata, se utilizou de todas as instituições (da igreja ao judiciário, com destaque para a educação) para manter os privilégios que o favoreciam”.

4.2 Violência simbólica, currículos e práticas pedagógicas

Com o objetivo de esclarecer as questões relacionadas à EJA no ensino médio, destacamos as matrículas escolares analisadas por faixa etária e sexo, que revelam desafios adicionais. De acordo com o Censo Escolar (INEP, 2023), observa-se uma presença significativa de pessoas de meia-idade (30 anos ou mais) e idosos (60 anos ou mais) nesse contexto. A taxa de matrícula de pessoas do sexo masculino com até 30 anos de idade é de 55%, enquanto a de pessoas do sexo feminino na mesma faixa etária é de 45%, evidenciando uma predominância masculina nesse grupo. Contudo, entre os alunos com mais de 30 anos, a taxa de matrícula feminina sobe para 58,9%, indicando uma maior permanência das mulheres. Essa tendência sugere que a permanência no ambiente escolar é mais significativa entre as mulheres e as pessoas com mais de 30 anos. No entanto, a ausência de indivíduos no processo educacional após os 30 anos, independentemente do sexo, levanta questões sobre os motivos que os afastam da escola. Seriam esses indivíduos aqueles que abandonaram a educação básica devido a fatores financeiros, de saúde ou trabalho? Ou seriam pessoas que concluíram seus estudos fora do sistema formal de ensino? Essas questões sugerem a necessidade de investigar os fatores sociais que limitam o acesso à educação para esse público.

Como exemplo, o IBGE (2023) identificou que a evasão escolar se intensifica a partir dos 15 anos. No grupo etário de 14 a 29 anos, 58,1% dos homens e 41,9% das mulheres não concluíram o ensino médio. Considerando a cor ou raça, 27,4% dos brancos e 71,6% dos negros não terminaram a educação básica. Esses dados indicam que os jovens do sexo masculino e negros enfrentam desafios educacionais significativamente maiores do que as mulheres e os brancos, refletindo profundas desigualdades raciais e de gênero no acesso e na conclusão da educação básica. Nesse contexto, é crucial considerar a relevância da violência simbólica dentro de um processo legitimado pela escola (Knoblauch; Medeiros, 2022).

A violência simbólica, exercida de maneira sutil por meio de práticas pedagógicas e currículos que refletem e perpetuam as normas e valores dominantes, marginaliza e deslegitima as culturas e saberes das populações subalternizadas. Apesar de parecer neutra, é a escola que

opera as grandes divisões e desigualdades sociais, como afirma Dubet (2003, p. 34). Com base nesses dados, pode-se inferir que os indivíduos nessas faixas etárias, conforme a fundamentação teórica e estatística, passaram pelo processo de violência simbólica na EJA, um espaço “sutilmente” projetado para aqueles considerados “irregulares” em termos de idade e série. Isso resulta no aumento da evasão e no prolongamento da permanência desses públicos nas instituições educacionais.

Ademais, a reflexão sobre as práticas educativas nos leva a questionar o modelo de currículo escolar, que frequentemente negligencia as particularidades sociais e raciais da realidade brasileira. A ciência contemporânea, ao moldar os currículos, perpetua um privilégio epistêmico, tratando-se como o único conhecimento validado e, assim, excluindo ou desvalorizando outras perspectivas, negando a capacidade de racionalidade do “outro” (Grosfoguel, 2016). Sueli Carneiro (2023, p. 106) pontua que “o aparelho escolar é um dos operadores da dominação e da ‘fabricação de sujeitos’ — sujeitos com sentimentos de superioridade e inferioridade, sujeitos soberanos e sujeitos dominados”. Em outras palavras, a escola, ao educar, também predestina quem “perde” e quem “vence”.

Nesse contexto, a discussão sobre o racismo na EJA se entrelaça com os elementos socioculturais de gênero. De acordo com os dados do IBGE de 2023, as principais causas do abandono escolar no grupo etário de 14 a 29 anos refletem essas desigualdades. Para os homens, a maior razão foi a necessidade de trabalhar, com 53,4%, seguida do desinteresse em estudar, com 25,5%. Para as mulheres, a situação é ainda mais complexa: 25,5% abandonaram os estudos devido ao trabalho, 23,1% devido à gravidez durante a escola e 20,7% por falta de interesse. Além disso, 9,5% das mulheres citaram tarefas domésticas e o cuidado de pessoas como barreiras aos estudos, enquanto apenas 0,8% dos homens mencionaram essas razões, evidenciando uma desigualdade marcante na divisão social do trabalho.

Isto posto, esses dados apontam que a responsabilidade desproporcional das mulheres por tarefas e cuidados domésticos limita suas oportunidades educacionais e profissionais. Considerando que a educação é amplamente reconhecida como a principal dimensão para o acesso às oportunidades nas sociedades democráticas, é claro que o sexo, interseccionado à raça e à classe econômica, é um fator determinante na inserção desigual no sistema educacional e no mercado de trabalho. Carla Akotirene (2019, p. 14) destaca como, na sociedade brasileira, há um cruzamento e uma sobreposição de gênero, raça e classe: a “interseccionalidade”, que descreve a inseparabilidade estrutural do racismo, do capitalismo e do “cisheteropatriarcado”.

Seguindo o exemplo dos dados apresentados, ao analisar a lógica do sistema capitalista de exploração, é possível inferir que os homens que abandonam os estudos se tornam parte da

força de trabalho menos remunerada, perpetuando um ciclo de exploração. Já as mulheres, inseridas em uma sociedade patriarcal, são frequentemente direcionadas a tarefas domésticas e cuidados familiares, sendo assim condicionadas a um processo de exclusão educacional. Esse contexto fabrica sujeitos socialmente considerados inferiores, negando-lhes o pertencimento ao espaço educacional.

Nesse sentido, Lahire (2003) argumenta que, para que uma população inteira fosse escolarizada e submetida à obrigatoriedade escolar, seria necessário que, no contexto econômico atual, o acesso às posições profissionais mais privilegiadas passasse a depender cada vez mais de um diploma de nível superior. Assim, as diferenças nos percursos escolares seriam interpretadas coletivamente como desigualdades educacionais. O autor destaca que o sistema educacional superou as ideologias de democracia escolar, mérito ou dom, funcionando, na prática, como uma moeda de troca. O diploma se torna um capital institucionalizado, exercendo um papel crucial nas relações de classe social.

Em diálogo com Almeida (2019, p. 52), afirmamos que “no contexto brasileiro, o discurso da meritocracia é altamente racista, uma vez que promove a conformação ideológica dos indivíduos à desigualdade racial”. Nesse cenário, surge a massificação escolar, marcada pela busca pela validação de conhecimentos por meio da via institucional (Lahire, 2003). Essa mudança de paradigma influencia a dinâmica de sobrevivência, abrindo portas no mercado de trabalho. Tal lógica é quase unânime na EJA, uma vez que os alunos, que anteriormente não haviam concluído seus estudos, retornam à escola em busca de um diploma que os legitime como concluintes dessa etapa, em um contexto de forte desejabilidade social.

4.3 Rendimento escolar na EJA (repetência, evasão, abandono e retorno tardio)

Sinteticamente, pode-se afirmar que, a partir de diversos estudos, a Sociologia da Educação já fundamentou suas perspectivas sobre a escola democrática, destacando que a promoção da competição escolar evidencia desigualdades tanto sociais quanto educacionais. Assim, embora a escola não seja a única responsável pelas desigualdades educacionais, ela não é inocente, pois “as desigualdades sociais pesam muito nas desigualdades escolares” (Dubet, 2004, p. 542). Os resultados do Censo Escolar 2022, especialmente as variáveis da Tabela 3 sobre evasão escolar, repetência e migração do ensino regular para a Educação de Jovens e Adultos no ensino médio, contribuem significativamente para ampliar a compreensão desse cenário.

Tabela 3 – Evasão, repetência e migração para a EJA ensino médio 2022

Ano de Ensino Médio	Evasão	Repetência	Migração para a EJA
1º	8,2%	12,7%	2,7%
2º	7,9%	7%	2,5%
3º	4,1%	3,3%	0,9%

Fonte: Censo Escolar 2022 (INEP, 2023)

Diante desse cenário, a Tabela 3 revela que as pessoas negras da EJA, fazem parte de uma estrutura que perpetua as desigualdades escolares. Quando passam pela escolarização formal, elas são afetadas por um conjunto sistemático de violências que legitimam o insucesso escolar. Um exemplo disso é a evasão escolar, que apresenta uma proporção expressiva: 8,2% no 1º ano do ensino médio, 7,9% no 2º ano e, por fim, 4,1% no último ano. Esses dados evidenciam que o abandono escolar não é exclusivo das etapas regulares de ensino, mas também é uma realidade constante nas turmas da EJA.

Sob a ótica da evasão, e buscando ampliar a discussão à luz dos escritos de Lima (2019), que aborda a questão não apenas sociologicamente, mas também antropologicamente, a partir do viés emocional dos alunos inseridos na EJA, o autor observa que sentimentos pessoais interferem diretamente na continuidade da trajetória escolar. Lima descreve que, para os estudantes da EJA, nem sempre era possível ir à escola, referindo-se ao cansaço daqueles que precisavam trabalhar formal ou informalmente, ou até mesmo àqueles que dedicavam seu tempo aos cuidados de familiares. Além disso, o autor nota que “a escolarização era valorizada, considerada importante, mas, nos momentos de aperto financeiro e familiar, podia ser deixada de lado” (Lima, 2019, p. 257). Para esses alunos, não era suficiente apenas estudar ou estar presente na escola; era necessário recalculas suas rotas de vida, uma vez que suas agendas estavam repletas de responsabilidades e tarefas que exigiam tempo e esforço físico.

Alef Lima (2019), ao questionar os estudantes sobre a possibilidade de abandono escolar, percebeu que essa ideia não era uma decisão imediata, mas sim algo que rondava suas mentes, acompanhado da sensação de incapacidade. Os alunos temiam que, ao desistirem, estariam apenas reforçando o estigma de serem “burros” ou insuficientes, especialmente ao se recordar de falas depreciativas de professores que haviam repetido essas mesmas sentenças ao longo de suas trajetórias escolares (Lima, 2019, p. 262). Embora o foco desta pesquisa não seja a análise dessas experiências subjetivas, destacamos sua relevância, pois elas ajudam a revelar aspectos sutis da realidade que os dados objetivos muitas vezes não conseguem capturar.

A Tabela 3 em relação à repetência, observamos que os dados atingem seu pico no 1º ano do ensino médio, com uma taxa de 12,7%, seguida de 7% no 2º ano e 3,3% no 3º ano. A partir dessa perspectiva, podemos interpretar que as dificuldades enfrentadas pelos alunos para

superar as reprovações são resultantes de uma combinação de fatores provenientes de diferentes esferas sociais, como o contexto escolar e familiar. Por exemplo, o maior índice de reprovação no 1º ano da modalidade pode ser atribuído ao estranhamento dos alunos ao transitar de um modelo de ensino, do ensino fundamental para o ensino médio da EJA. Esse processo de adaptação ao novo modelo educacional, somado ao impacto das mudanças estruturais da educação, pode explicar a maior dificuldade nesse primeiro ano. Além disso, a necessidade de trabalhar para ajudar a família, o que reduz o tempo dedicado aos estudos, também pode ser um fator determinante para o insucesso escolar, como já foi mencionado neste estudo.

A taxa de repetência no 3º ano do ensino médio, sendo a menor entre as demais, pode ser interpretada de diferentes maneiras, levando em conta o contexto educacional, social e pessoal de cada estudante. No entanto, esse último ano do ciclo escolar direciona nossa reflexão para o momento de conclusão dos estudos, no qual o aluno, mesmo diante do cansaço, se empenha para cumprir uma demanda que tanto lhe interessa quanto é exigida pela sociedade. Isso está relacionado ao processo de pertencimento social, em que a escolarização representa uma forma de se inserir no mundo. A repetência, nesse contexto, tende a ser evitada, pois resulta em atraso na conclusão e no desinteresse de dar continuidade aos estudos, como a entrada na universidade. Essas dificuldades demonstram que as reprovações não podem ser atribuídas unicamente ao desempenho escolar dos alunos. Elas resultam de uma combinação complexa de fatores sociais e institucionais, que têm um impacto significativo no rendimento e contribuem para os índices de reprovação. Contudo, de maneira aparentemente neutra, a escola estabelece mecanismos que naturalizam a reprovação, transferindo a culpa pela ausência de habilidades culturais exigidas pelos seus projetos pedagógicos — habilidades que a própria escola não proporcionou — para o estudante (Dubet, 2004). Assim, para o sistema de ensino, a reprovação é vista como resultado da falta de esforço ou capacidade do aluno, mas na realidade, ela está, intrinsecamente, ligada às desigualdades estruturais que existem dentro e fora da escola.

No que se refere à migração das matrículas regulares para a EJA no ensino médio, o 1º ano é a série que mais sofre transferências, com uma taxa de 2,7%, seguida pelo 2º ano com 2,5%, e uma queda expressiva no 3º ano, que atinge apenas 0,9%. Nesse contexto, é importante destacar que a manutenção e reprodução das desigualdades também refletem o agravamento da distorção idade-série. Alunos que ultrapassam a idade “correta” para a série regular de ensino têm mais chances de ser “realocados” para a modalidade EJA. Esses ajustes, resultantes também de evasões e repetências, evidenciam as falhas e fragilidades do sistema educacional brasileiro.

Além da idade avançada, que aumenta a probabilidade de migração do ensino médio regular para a EJA, a migração apresentada na Tabela 3 também inclui alunos com a idade

apropriada para permanecer no ensino regular, mas que são atraídos pela modalidade devido à sua duração mais curta, variando de aproximadamente 1,5 a 2 anos, dependendo da instituição e do currículo. Isso contrasta com os 3 anos do ensino médio regular (Tavares; Souza; Ponczek, 2014). Essa brecha no sistema de matrículas, percebida como um desvio do propósito original da Educação de Jovens e Adultos, resulta em atalhos educacionais em detrimento da qualidade do ensino. A EJA, com currículos mais compactos, limita os conteúdos abordados e compromete a formação integral dos alunos, especialmente quando comparada ao ensino regular.

Sobre os fenômenos mencionados, Dubet (2004) reflete sobre o conceito de escola justa, afirmando que os estudantes que foram “vencidos” pela complexidade desse jogo acadêmico – o qual tiveram que aprender a jogar por conta própria – não devem ser responsabilizados de maneira simplista pelo fracasso. A competição escolar não é justa e, por isso, esses alunos não devem ser tratados com indiferença pela escola, que seria a “juíza” do jogo. Pelo contrário, eles devem ser orientados para trajetórias que os conduzam a um mundo social menos excludente, pois a escola não deveria ter o poder de eliminá-los. Portanto, mesmo com as taxas de repetência, abandono ou migração entre modalidades, o que se deve priorizar é a condução de um percurso educacional que de fato instrua os estudantes e transforme suas realidades, com o objetivo de minimizar a exclusão social.

Sob a ótica da competição, conforme os termos de François Dubet (2003), ela se inicia com a situação das matrículas no contexto da EJA. O Censo Escolar 2022 aponta que a adesão a essas matrículas tem decrescido ao longo do tempo, com uma queda significativa de 21,8% entre 2018 e 2022. Esse dado evidencia uma questão abordada por Gonçalves e Catelli Jr (2021) em seus estudos: os baixos investimentos nessa modalidade de ensino dificultam ainda mais a vida dos mais pobres que optam por ela. A falta de adesão não apenas inviabiliza a categoria da EJA, mas os escassos investimentos afetam de maneira cruel a execução qualificada das atividades, impactando diretamente a vida do aluno e seus desfechos acadêmicos, já que os orçamentos são fundamentais para a realização das ações essenciais.

Portanto, é fundamental preocupar-se com os percentuais alarmantes, pois eles refletem situações que geram impactos significativos nas experiências dos indivíduos, em sua maioria negros. Afinal, como demonstrado neste trabalho, se o “pódio” da escola e da vida em sociedade é ocupado por estudantes que detêm trunfos informacionais (Nogueira, 2021), os agentes sociais que não concluíram as etapas mínimas para participar da vida organizada estarão condicionados a contextos de existência social extremamente precarizados, dentro de uma desigual organização social.

5 Considerações finais

Este artigo evidenciou que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embora concebida como uma estratégia de inclusão educacional e de garantia do direito à educação ao longo da vida, revela-se, na prática, como um espaço onde se materializam os efeitos das desigualdades raciais estruturais no Brasil. A análise dos dados do Censo Escolar demonstrou que essa modalidade concentra uma proporção significativamente elevada de estudantes negros (as) — pretos(as) e pardos(as) —, o que indica que os impactos do racismo estrutural percorrem todo o percurso educacional, culminando na inserção tardia e muitas vezes precarizada na EJA.

Ao dialogar com os aportes teóricos da reprodução social (Bourdieu e Passeron) e com a crítica ao racismo estrutural (Silvio Almeida), o estudo mostrou como o sistema educacional funciona não apenas como um espaço de exclusão silenciosa, mas como um mecanismo ativo de legitimação das hierarquias sociais. Nesse sentido, a EJA, ao invés de romper com as desigualdades históricas, tende a reafirmá-las ao acolher sujeitos que já foram marcados por trajetórias escolares interrompidas e por processos de fracasso escolar. Os dados sobre evasão, repetência e migração escolar reforçam a noção de que a EJA funciona como um “lugar dos vencidos” (Dubet, 2004), ou seja, daqueles que não conseguiram se manter no fluxo regular da educação por razões ligadas à desigualdade socioeconômica e à discriminação racial. A escola, portanto, atua como reprodutora de mecanismos simbólicos e estruturais de exclusão.

Como limites deste estudo, destaca-se o foco quantitativo, o que, embora permita captar padrões e tendências relevantes, não alcança a complexidade das experiências subjetivas dos sujeitos da EJA. Faltam elementos que ajudem a compreender como os (as) estudantes negros(as) significam sua trajetória escolar, vivenciam o estigma social e enfrentam o cotidiano escolar. Para pesquisas futuras, propõe-se a realização de estudos qualitativos que deem visibilidade às vozes e experiências dos (as) estudantes negros (as) da EJA, com vistas a compreender suas motivações, resistências e sentidos atribuídos à escolarização. Também é necessário avançar em análises interseccionais que articulem os marcadores de raça, classe, gênero e território, bem como investigações voltadas para o exame das políticas públicas, práticas curriculares e projetos pedagógicos desenvolvidos na EJA. Só assim será possível transformar esse espaço educacional em um território efetivo de emancipação, e não de perpetuação da subalternidade racial.

Referências

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade**. São Paulo: Pólen, 2019.

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ANCILLOTTI, C. G. L.; SILVA, P. DE O. M. DA. Racismo e Construção da Carreira: Estratégias de Enfrentamento Adotadas por Universitários Negros. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 43, p. e253492, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/p5dHVYkvdJHdWGYFzBrxbSL/#>. Acesso em: 18 jul. 2024.

AQUINO, S. F. Estruturalismo e Sociologia. **Igapó**, v. 3, n. 1, 2009.

ARTES, A.; UNBEHAUM, S. As marcas de cor/raça no ensino médio e seus efeitos na educação superior brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188208>. Acesso em: 22 jul. 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Vozes, 2009.

BOURDIEU, P. Reprodução cultural e reprodução social. *In*: **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectivas, 2011.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 16ª ed. Petrópolis: Vozes, 2015a.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015b.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. O exame de uma ilusão. *In*. VALLE, I. R.; SOULIÉ, C. (Org.). **Pierre Bourdieu**: uma sociologia ambiciosa da educação. Florianópolis: Editora da UFSC, 2019.

BRANDÃO, Z. A dialética micro/macro na sociologia da educação. **Cadernos de pesquisa**, n. 113, p. 153-165, 2001.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Apresentação da Coletiva de Imprensa. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2022/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 27 mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 27. mai. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2021**: Resumo Técnico. Brasília, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2021.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2020**: Resumo Técnico. Brasília, 2021. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_-_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2018: Resumo Técnico**. Brasília, 2019b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2018.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2017: Resumo Técnico**. Brasília, 2019a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2017.pdf. Acesso em: 24 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 24 mai. 2025.

CAPRARA, B. M. Condição de Classe e Desempenho Educacional no Brasil. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. e93008, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/c4qm9jSDfC4CVZXqHBG8Fbg/#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2023.

CATELLI JR., R.; DI PIERRO, M. C.; GIROTTO, E. D. A política paulistana de EJA: territórios e desigualdades. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 30, n. 74, p. 454–484, 2019. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5734>. Acesso em: 22 jul. 2024.

DRAELANTS, H.; BALLATORE, M. Capital cultural e reprodução escolar: um balanço crítico. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/188199>. Acesso em: 20 jul. 2024.

DUBET, F. A escola e a exclusão. **Cadernos de pesquisa**, p. 29-45, 2003.

DUBET, F. O que é uma escola justa?. **Cadernos de pesquisa**, v. 34, n. 123, p. 539-555, 2004.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2021.

FERREIRA, N. T. Desigualdade racial e educação: uma análise estatística das políticas afirmativas no ensino superior. **Educação em Revista**, v. 36, p. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/cKtfPwXVvs4VvBgTw3FvWTL/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

GONÇALVES, E.; CATELLI JR, R. Structural racism and youth and adult education in Brazil. **New Directions for Adult and Continuing Education**, v. 2021, n. 171-172, p. 79-89, 2021.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 25-49, 2016.

HASENBALG, C. A. Mobilidade social, desigualdades de oportunidades e raça, **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua. PNAD Contínua: Educação 2022**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html>. Acesso em: 18 jul. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023/IBGE**, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KNOBLAUCH, A.; MEDEIROS, C. C. C. A atualidade de A reprodução de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron: 50 anos de um legado acadêmico e político. **Educação e Pesquisa**, v. 48, p. e245469, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K57695MmgmZgsL8fXw5wPJd/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LAHIRE, B. Crenças coletivas e desigualdades culturais. **Educação & Sociedade**, v. 24, p. 983-995, 2003.

LIMA, A. O. As origens emocionais da evasão: apontamentos etnográficos a partir da Educação de Jovens e Adultos. **Horizontes Antropológicos**, v. 25, p. 253-272, 2019.

LOURENÇO, C. Uma sociedade desigual: reflexões a respeito de racismo e indicadores sociais no Brasil. **Serviço Social & Sociedade**, v. 146, n. 1, p. 75–96, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/mqwfdScR8phfpRJ4tJW68Rz/#>. Acesso em: 18 jul. 2024.

NOGUEIRA, M. A. O capital cultural e a produção das desigualdades escolares contemporâneas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7468>. Acesso: 17 jul. 2022.

PANTA, M.; SILVA, M. N. Os impactos do racismo na trajetória de estudantes do ensino médio: experiências e percepções de negros e brancos. **Sociologias**, v. 26, p., 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/Gbmtqq3YrxkZpFvjVrv4zXB/>. Acesso em: 22 jul. 2024.

PAVINI, D. P. M. B.; ASSOLINI, F. E. P. Os sentidos da alfabetização na narrativa de vida dos alunos da EJA. **Revista Teias**, [S. l.], v. 25, n. 77, p. 385–397, 2024. DOI: 10.12957/teias.2024.81960. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/81960>. Acesso em: 18 jul. 2024.

PIOTTO, D. C.; NOGUEIRA, M. A. Um balanço do conceito de capital cultural: contribuições para a pesquisa em educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, 2021. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022021000101205&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 13 jun. 2024.

SALATA, A. R. Desigualdade de resultados educacionais em meio à expansão do sistema de ensino: um estudo considerando o caráter posicional da escolaridade. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, v. 22, p. e43097, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/civitas/a/8wZBBRs43pSWHrmpDP8Pkgk/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 21 jun. 2024

SENKEVICS, A. S.; CARVALHAES, F.; RIBEIRO, C. A. C. Mérito ou berço? Origem social e desempenho no acesso ao ensino superior. **Cadernos de Pesquisa**, v. 52, p. e09528, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/YDBC5fsfYkeg8m3Kv4CPKMy/#>. Acesso em: 21 jun. 2024.

TAVARES, P. de A.; SOUZA, A. P.; PONCZEK, V. P. Uma análise dos fatores associados à frequência ao ensino médio na educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil. **Pesquisa e planejamento econômico**, v. 44, n. 1, p. 7-35, 2014.

VALLE, I. R. A reprodução de Bourdieu e Passeron muda a visão do mundo educacional. **Educação e Pesquisa [online]**. 2022. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/200267>. Acesso em: 13 jul. 2024.

Artigo recebido em: 27/05/25 | Artigo aprovado em: 17/09/25 | Artigo publicado em: 20/09/25