UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE - UFCG CENTRO DE HUMANIDADES - CH
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO - UAED
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO: HISTÓRIA, POLÍTICA E GESTÃO EDUCACIONAL

EDILSON CADETE LEVINO JÚNIOR

O RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE DIALÉTICA SOBRE A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO CASO DE CAMPINA GRANDE/PB

CAMPINA GRANDE/PB

MARÇO DE 2026

EDILSON CADETE LEVINO JÚNIOR

O RACISMO ESTRUTURAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA ANÁLISE DIALÉTICA SOBRE A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO A PARTIR DO CASO DE CAMPINA GRANDE/PB

Trabalho apresentado como requisito parcial para a conclusão do curso de Especialização em Educação: História, Política e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Campina Grande – UFCG.
Orientador: Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros

CAMPINA GRANDE/PB

MARÇO DE 2026

Universidade Federal de Campina Grande - UFCG
Sistema de Bibliotecas - SISTEMOTECA
Catalogação de Publicação na Fonte. UFCG - Biblioteca Central

L665r Levino Júnior, Edilson Cadete.
O racismo estrutural na Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma análise dialética sobre a negação do direito à educação a partir do caso de Campina Grande/PB / Edilson Cadete Levino Júnior. – 2026.
44 f. : il. color.

Monografia (especialização em Educação) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2026.
"Orientação: Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros".
Referências.

1. Direito à Educação. 2. Racismo. 3. Educação de Jovens e Adultos (EJA). 4. Racismo Estrutural na EJA. I. Medeiros, Carlos Augusto de. II. Título.

UFCG/BC CDU 37.014.1(04)
FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECÁRIA SEVERINA SUELI DA SILVA OLIVEIRA CRB-15/225

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU

RELATÓRIO DE DEFESA DE MONOGRAFIA

O(a) aluno(a) **EDILSON CADETE LEVINO JÚNIOR** do *Curso de Pós-Graduação (Lato Sensu): Especialização Educação, História, Política e Gestão Educacionais*, da Unidade Acadêmica em Educação, da Universidade Federal de Campina Grande, orientado(a) pelo(a) Prof(a). Dr(a). Carlos Augusto de Medeiros, submeteu à defesa do trabalho intitulado: **"A COR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE CAMPINA GRANDE/PB".**

A defesa da monografia foi realizada em sessão pública, no dia 30 de março de 2025, às 14h30, de forma remota, através do *Google Meet*, pelo link https://meet.google.com/dgf-khud-xmy.

Integraram a Banca Examinadora o(a)s seguintes professores(as): Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros (Orientador/Presidente); Profa. Dra. Aparecida Carneiro Pires (Membro interno); Prof. Dr. Assis Souza de Moura (Membro externo).

Após a apresentação oral da monografia, pelo(a) estudante, e a arguição, a banca se reuniu e emitiu o seguinte parecer:

A banca considera que a monografia atende aos critérios necessários para a aprovação. Contudo recomenda correção de Norma e de Língua, atentando ainda, para as considerações específicas da banca quanto a: detalhamento, aprofundamento teórico, redução de termos genéricos, atenção à revisão histórica, dentre outras.

A banca atribuiu ao trabalho a seguinte avaliação:

(**X**) Aprovado ( ) Em exigência ( ) Indeterminado ( ) Reprovado

Campina Grande, 30 de março de 2026.

Orientador(a): gov.br Documento assinado digitalmente CARLOS AUGUSTO DE MEDEIROS Data: 30/03/2026 15:58:01-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador(a): gov.br Documento assinado digitalmente ASSIS SOUZA DE MOURA Data: 30/03/2026 17:01:53-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Examinador(a): gov.br Documento assinado digitalmente APARECIDA CARNEIRO PIRES Data: 07/04/2026 14:10:16-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Mestrando(a): gov.br Documento assinado digitalmente EDILSON CADETE LEVINO JUNIOR Data: 30/03/2026 16:06:24-0300 Verifique em https://validar.iti.gov.br

Rua Aprígio Veloso, 882, Bloco AB, Térreo - Bairro Universitário - CEP 58429-900
Campina Grande/PB
E-mail: secretariaca_uaed@outlook.com
Telefone: 0XX (83) 2101-1222

AGRADECIMENTOS

A conclusão desta especialização marca não apenas o término de um capítulo, mas também o início de uma nova fase repleta de aprendizados e crescimento pessoal. Gostaria de expressar minha profunda gratidão àqueles que contribuíram para o sucesso deste trabalho.

Agradeço a Deus por ser meu apoio em todas as horas. Agradeço a minha família, mãe e pai, Lúcia e Edilson, respectivamente; e, meus irmãos, Ewerton e Vanessa, também, aos meus sobrinhos, Esther, Isaac, e Sofia, e aos meu cunhados Matheus e Luiza. Aos meus avós, tios/tias e primos/primas.

Agradeço aos meus amigos da vida, todos eles… destaco, em especial pela trajetória acadêmica junto comigo, Thaís, Guilherme, Daniel, e Mirella. Agradeço também a Ary Ferlim pelo companheirismo, pelo cuidado e pelo incentivo constante ao longo da vida. Sua presença, apoio e forma de enfrentar os desafios sempre me inspiram. Você é, e sempre será, motivo de orgulho e um grande exemplo para mim.

Aos amigos do trabalho profissional, pela compreensão nos dias que eu chegava atrasado, saia mais cedo, etc, para resolver as demandas da especialização.

Aos Colegas e Professores da especialização em Educação: História, Política e Gestão Educacional, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), ao meu orientador Prof. Dr. Carlos Augusto de Medeiros, e aos examinadores que aceitaram compor a Banca.

Este trabalho não teria sido possível sem o apoio e colaboração de cada uma dessas pessoas e instituições. Que este seja apenas mais um capítulo de uma trajetória repleta de novos desafios e conquistas. Muito obrigado a todos!

Edilson.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as contradições entre o aparato normativo que assegura o direito à educação com equidade e a realidade concreta expressa no perfil étnico-racial dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Campina Grande, Paraíba. Fundamentado no referencial teórico-metodológico do Materialismo Histórico e Dialético, o estudo analisa o fenômeno da exclusão escolar não como um evento isolado, mas como resultado de processos macroestruturais determinados pelo racismo estrutural e pelas desigualdades de classe. O percurso metodológico caracterizou-se como uma pesquisa de abordagem crítica, combinando revisão bibliográfica, análise documental e o levantamento de dados estatísticos oficiais do Censo Escolar/INEP e da Secretaria Municipal de Educação (SEDUC). Os resultados empíricos evidenciam que a EJA no cenário local é majoritariamente negra, uma vez que aproximadamente 79% dos estudantes matriculados se autodeclaram pretos ou pardos. Esse panorama explicita a distância entre a universalidade do direito proclamado na Constituição Federal de 1988 e na LDB de 1996 e a materialidade da vida dos sujeitos. Conclui-se que o viés racializado do público da EJA funciona como um indicador de injustiça social e de falha estrutural do sistema regular de ensino. Destaca-se, portanto, a urgência de políticas de financiamento sistêmicas e ações pedagógicas antirracistas estruturadas, de modo que a modalidade cumpra efetivamente sua função reparadora e emancipatória diante das dívidas históricas do Estado brasileiro para com a população negra.

Palavras-chave: direito à educação; educação de jovens e adultos; racismo.

ABSTRACT

This research investigates the contradictions between the regulatory framework that ensures the right to education with equity and the concrete reality expressed in the ethnic-racial profile of students in Youth and Adult Education (EJA) in the municipality of Campina Grande, Paraíba. Based on the theoretical-methodological framework of Historical and Dialectical Materialism, the study analyzes the phenomenon of school exclusion not as an isolated event, but as the result of macrostructural processes determined by structural racism and class inequalities. The methodological path was characterized as a critical research approach, combining a literature review, document analysis, and the collection of official statistical data from the School Census/INEP and the Municipal Department of Education (SEDUC). Empirical results demonstrate that EJA in the local scenario is predominantly Black, given that approximately 79% of enrolled students self-identify as *pretos* (Black) or *pardos* (mixed-race). This overview highlights the gap between the universality of the right proclaimed in the 1988 Federal Constitution and the 1996 LDB, and the materiality of the subjects' lives. It concludes that the racialized bias of the EJA public serves as an indicator of social injustice and a structural failure of the regular school system. Therefore, it emphasizes the urgency of systemic financing policies and structured anti-racist pedagogical actions, ensuring that this educational modality effectively fulfills its restorative and emancipatory role in the face of the Brazilian State's historical debts to the Black population.

Keywords: right to education; youth and adult education; racism.

SUMÁRIO

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS……08
1.1 Problematização……08
1.2 Justificativa de pesquisa……09
1.3 Objetivos……11
1.4 Aspectos Metodológicos……12
1.5 Configuração geral do trabalho……16

2. **A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE ADULTOS E DA EXCLUSÃO RACIAL NO BRASIL……17**
2.1 Educação e exclusão no Período Colonial……17
2.2 A negação do direito à educação no Período Imperial……18
2.3 Permanência das desigualdades no Período Republicano……19
2.4 A Educação Popular na Década de 1960……21

3. **O DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES……23**
3.1 A construção histórica do direito à educação……23
3.2 Políticas públicas e financiamento da EJA……24
3.3 O impacto das políticas neoliberais recentes e o desmonte do investimento público……25

4. **A EJA COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE RACIAL……27**
4.1 A EJA e o legado da exclusão racial……27
4.2 Identidade, pertencimento e invisibilização……28
4.3 Interseccionalidade: raça, gênero e classe na EJA……29
4.4 Resistência e emancipação……30
4.5 A regulação racial e a estrutura excludente dos sistemas de ensino……30

5. **A EJA NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE / PARAÍBA……34**
5.1 O perfil étnico-racial da EJA no Município de Campina Grande/PB……35

CONSIDERAÇÕES FINAIS……41

REFERÊNCIAS……43

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa, no panorama educacional brasileiro, mais do que uma modalidade de ensino: ela é a expressão de uma função reparadora e equalizadora diante da dívida social histórica do país para com aqueles a quem o direito à escolarização foi negado. A garantia desse direito, estabelecida pela Constituição Federal de 1988 (CF/88) e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB/96) assume um papel crucial na busca por justiça social.

Contudo, a análise do perfil de jovens e adultos que retornam à escola expõe a face das desigualdades estruturais. Os dados oficiais, como, o Censo Escolar de 2024, revelam que o analfabetismo e a baixa escolaridade se concentram desproporcionalmente na população que se autodeclara preta e parda, o que se deduz que, a exclusão educacional no Brasil possui um recorte racial evidente. Em decorrência, o público da EJA, como veremos nesta pesquisa, é composto majoritariamente por pessoas com perfil étnico-racial de cor preta e parda, o que transforma esta modalidade em um espaço socialmente carregado de questões de identidade, pertencimento e resistência.

1.1 Problematização

Estatísticas nacionais revelam a concentração do analfabetismo e da baixa escolaridade na população negra (pretos e pardos), uma evidência do racismo estrutural que define trajetórias escolares. Transportando esta realidade para o contexto local, a presente monografia se concentra no município de Campina Grande, Paraíba, com o objetivo de analisar os índices de cor e raça do público da EJA municipal, contrastando-os com a promessa do direito à educação como um todo. O foco é ir além da descrição dos dados para compreender a materialidade da exclusão e como as políticas locais de EJA respondem à demanda da população negra.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) costuma ser compreendida como uma oportunidade de retomada dos estudos para quem ficou fora da escola no tempo considerado “adequado”, mas, ao olhar com mais atenção para os dados recentes, essa explicação parece insuficiente. O fato de cerca de 76% do público da EJA ser composto por pessoas negras (pretas e pardas), segundo o Censo Escolar de 2024, não aponta para uma simples coincidência, mas para um padrão que se repete. Essa concentração sugere que a exclusão escolar no Brasil segue trajetórias bem definidas, atravessadas por desigualdades de raça e de

classe, fazendo da EJA não apenas um espaço de retorno, mas também um retrato das distorções históricas no acesso e na permanência na educação básica.

Mais do que olhar apenas para os dados, é fundamental compreender os processos históricos, sociais e políticos que sustentaram e naturalizam essas desigualdades ao longo do tempo. A intenção desta pesquisa é contribuir para o debate público envolvendo a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Diante da necessidade de desvelar as contradições que permeiam o acesso e a permanência na modalidade, o problema central de pesquisa que norteou este estudo é: Como os dados sobre o perfil étnico-racial na EJA em Campina Grande evidenciam a distância entre o direito à educação com equidade e a exclusão histórica da população negra?

1.2 Justificativa de pesquisa

A escolha por analisar os indicadores de raça/cor na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Campina Grande/PB, sob a ótica do direito à educação, sustenta-se na urgência de compreender as interseccionalidades que moldam a exclusão escolar no cenário local. A pesquisa utilizou-se da análise quantitativa ao situar o dado estatístico como expressão de uma totalidade social marcada pela historicidade deste público, e pela desigualdade estrutural.

Esta pesquisa adota a classificação de raça/cor utilizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que procura representar a diversidade e a complexidade étnico-racial da população brasileira.

O IBGE utiliza, em seus censos e pesquisas, as seguintes categorias de raça/cor:

Quadro 01 - Classificação do IBGE

Categoria IBGE	**Fundamento da Classificação**
Branca	Indivíduos que se autodeclaram brancos. A autodeclaração é o critério exclusivo, evitando a classificação por terceiros.
Preta	Indivíduos que se autodeclaram pretos. Baseia-se na autopercepção da identidade racial.

Parda	Indivíduos que se autodeclaram pardos. A categoria capta o amplo espectro de indivíduos que se percebem como resultado da miscigenação.
Amarela	Indivíduos de origem asiática, como japoneses, chineses e coreanos, que se autodeclaram amarelos.
Indígena	Indivíduos que se autodeclaram indígenas e se identificam com alguma etnia indígena.
Princípio Central	**Autodeclaração**

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

É importante destacar que essa classificação se baseia no princípio da autodeclaração. Isso significa que cada pessoa tem o direito de se identificar com a categoria que considera mais próxima de sua percepção de raça ou cor, reconhecendo a dimensão subjetiva da identidade racial e evitando que sejam aplicados critérios externos ou classificações impostas por terceiros.

Há críticas com relação ao tipo de classificação pelo IBGE, por exemplo, Osório (2003), ao assinalar que:

> Todavia, a classificação racial, ao contrário do que possa parecer, não se beneficia de mais precisão na delimitação dos grupos ou de um maior número de categorias. O caráter "intelectivo e estético" (Nogueira, 1985, p. 82) do preconceito racial de marca assinala que a definição do grupo discriminado e a atribuição de pertença a este sejam flexíveis. Uma mesma pessoa, inserida em determinadas relações sociais em contextos delimitados, pode ser vista como branca, e em outras relações e contextos, como parda, ou mesmo, preta. "Assim, a concepção de branco e não-branco varia, no Brasil, em função do grau de mestiçagem, de indivíduo para indivíduo, de classe para classe, de região para região (Osório, 2003).

Dessa forma, ao utilizar a classificação oficial do IBGE, este estudo reconhece, tanto sua importância estatística, quanto seu fundamento histórico e social. Essa escolha permite dar visibilidade às desigualdades raciais existentes e compreender de maneira mais precisa como elas se refletem na educação, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

1.3 Objetivos

Investigar a relação entre o perfil étnico-racial e o direito à educação na EJA de Campina Grande/PB, sob a perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

Definem-se como objetivos específicos: identificar o perfil étnico-racial dos estudantes da EJA em Campina Grande através de dados obtidos através da pesquisa documental; e investigar as contradições históricas que explicam a maioria negra nessa modalidade frente às desigualdades estruturais do país.

1.4 Aspectos Metodológicos

Esta monografia se propõe a analisar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob uma perspectiva crítica, utilizando o Materialismo Histórico e Dialético, como referencial teórico-metodológico, para investigar as contradições que permeiam a modalidade, método de análise desenvolvido por Karl Marx e Friedrich Engels e apropriado por diversos autores brasileiros no campo da educação, como Saviani (2007), por exemplo. Nesta pesquisa em específico, definimos com foco na dialética na pesquisa em Educação desenvolvida por Wachowicz (2001).

Partindo da premissa de que a exclusão educacional não é um acaso, mas um reflexo da estrutura material e da luta de classes na sociedade capitalista brasileira, o estudo busca desvelar como a negação do direito à educação se manifesta na realidade. O foco na análise dos índices de cor e raça do público da EJA no município de Campina Grande (PB) permite aplicar a lente dialética para evidenciar a historicidade e a totalidade da desigualdade social, mostrando que a privação do direito à educação possui um recorte racial profundamente determinado pela história de marginalização no país.

A análise será orientada pelas categorias metodológicas da dialética, totalidade, historicidade e contradição, que permitirão situar os dados raciais dentro de uma lógica social mais ampla, articulando raça, classe e educação como dimensões indissociáveis.

Wachowicz, em seu artigo *A Dialética na Pesquisa em Educação* (2001), estabelece que o método dialético na pesquisa, ao buscar a essência do objeto investigado, exige a mobilização de três categorias metodológicas principais, conforme sintetiza: “a totalidade, a historicidade e a contradição são as categorias metodológicas mais importantes na Dialética”. Tais categorias constituem o arcabouço lógico para a análise crítica da realidade, possibilitando que a investigação vá além da aparência imediata dos fenômenos e alcance sua essência, compreendendo o movimento real das relações sociais que o produzem.

> O que nos importa é explicar a realidade, o que nos remete à terceira dificuldade, que é mais que conceitual e também mais que processual: nossa intenção é explicar uma realidade não somente para compreendê-la, mas para estabelecer as bases teóricas de sua transformação. A intencionalidade acrescenta assim ao método

> dialético um componente político, que sendo importante não pode deixar de lembrar sempre das possibilidades relativas que possui: a teoria não muda o mundo, mas é uma das condições para sua mudança (Wachowicz, 2001, p. 3).

A categoria da **totalidade**, como explica Wachowicz (2001), ajuda o pesquisador a não enxergar o objeto de estudo de forma isolada, mas como parte de um conjunto de relações que se interligam dentro da sociedade. O conhecimento da realidade não nasce da simples soma das partes ou de observações soltas, e sim da compreensão das conexões que formam o todo social em movimento. Dessa forma, ao analisar o perfil racial e de cor dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Campina Grande, esta pesquisa não se limita a apresentar números ou descrições estatísticas. O que se busca é entender como essas características se relacionam com um contexto histórico maior, marcado por desigualdades sociais e raciais que ainda atravessam a educação brasileira. A noção de totalidade, portanto, exige que o fenômeno da EJA seja pensado dentro das condições materiais, históricas e políticas que o moldam, revelando as forças que influenciam o acesso e a permanência desses sujeitos na escola.

> Para Gramsci, a História é o que o presente custou ao passado e o que o futuro estará custando ao presente. Ou seja: não somente é considerada na sua dinâmica a relação passado-presente, como também o conceito nos remete ao futuro, como projeção do presente (Wachowicz, 2001, p 05).

A **historicidade** é um aspecto fundamental do materialismo histórico e dialético, pois parte da compreensão de que os fenômenos sociais são construídos ao longo da história e estão em constante mudança. A educação, enquanto prática social, reflete e também reproduz as contradições do seu tempo. Wachowicz (2001) destaca que a historicidade se concretiza quando o pesquisador consegue situar seu objeto de estudo no tempo e no espaço, respondendo a perguntas como: quem pesquisa, quando, onde e com qual finalidade. Assim, compreender a EJA e o perfil racial de seus estudantes significa reconhecer que não se trata de uma realidade fixa, mas de um processo histórico marcado por exclusões e pela luta pelo acesso democrático à escola. O direito à educação, especialmente para as populações preta e parda, deve, portanto, ser entendido como uma conquista em constante construção e ainda em busca de plena efetivação.

Por fim, a **contradição** é a categoria que movimenta o processo dialético, já que a realidade social está repleta de tensões e oposições. É a partir dessas contradições que os fenômenos se transformam, mostrando que o real não é estático, mas resultado de conflitos e superações. No caso da EJA, é possível perceber contradições claras entre o discurso que defende o direito universal à educação e as práticas que, na vida concreta, ainda impõem

barreiras estruturais ao acesso e à permanência de certos grupos sociais. Isso fica evidente quando se observa que o aumento do número de matrículas, por si só, não garante igualdade de oportunidades, sobretudo quando fatores como raça, cor e classe social entram em cena. Para o pesquisador que adota o olhar dialético, o papel não é eliminar essas contradições, mas compreendê-las como partes essenciais da realidade e como forças que impulsionam tanto o conhecimento quanto a possibilidade de transformá-la.

Em síntese, o método materialista histórico e dialético, que orienta esta pesquisa, permite compreender a EJA como um fenômeno social concreto, inserido em uma totalidade histórica marcada por contradições raciais, econômicas e políticas. A partir das categorias de totalidade, historicidade e contradição, torna-se possível entender a relação entre o perfil racial dos estudantes e a efetivação do direito à educação como reflexo das desigualdades estruturais e das lutas sociais que caracterizam a sociedade brasileira contemporânea.

O percurso metodológico teve início com a pesquisa bibliográfica, etapa fundamental para a construção do referencial teórico da monografia. Nessa fase, foram analisadas obras e artigos científicos voltados ao direito à educação como política pública, à modalidade EJA e às relações étnico-raciais no Brasil. A revisão da literatura serviu de base para interpretar os dados empíricos, definindo conceitos e perspectivas teóricas que sustentam a análise sobre a desigualdade racial.

A coleta de materiais foi concentrada principalmente em três fontes: a base de dados SciELO, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e fontes complementares.

Quadro 02 - Estrutura do método de pesquisa bibliográfico

Componente da Coleta	**Descrição / Elementos Chave**
Etapas Principais	1. Definição dos temas e palavras-chave. 2. Escolha das bases de dados. 3. Aplicação de critérios de seleção. 4. Análise do material encontrado.
Descritores (Palavras-Chave)	1. Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2. Raça e cor 3. Materialismo histórico e dialético 4. Desigualdades educacionais 5. Direito à educação

Fontes / Bases de Dados	1. SciELO (Scientific Electronic Library Online) 2. BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações) 3. Fontes complementares (ex: livros de referência)
Estratégia de Busca	Combinação dos descritores de diferentes formas para refinar a busca e garantir a relação com a proposta da pesquisa.

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A pesquisa bibliográfica e documental foi essencial para reunir materiais que contribuíssem com a compreensão dos temas centrais do estudo: a Educação de Jovens e Adultos, as questões de raça e cor e o direito à educação, dentro da perspectiva do Materialismo Histórico e Dialético.

Quadro 03 - Resultados obtidos via pesquisa bibliográfica

Base de Dados / Fonte	**Artigos Científicos (n)**	**Dissertações de Mestrado (n)**	**Teses de Doutorado (n)**	**Total de Documentos (N)**
SciELO	4	0	0	4
BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações)	0	7	3	10
Total Geral	5	7	3	**15**

Fonte: Elaborada pelo autor (2025)

A base deste trabalho foi construída a partir de uma pesquisa documental. O ponto de partida fundamental foi a Constituição Federal de 1988, que, em seu Artigo 208, inciso I, o texto constitucional é enfático ao determinar que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: *educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.* Essa diretriz é essencial para compreendermos como as políticas públicas devem ser estruturadas para atender àqueles que, por diversos motivos, tiveram suas trajetórias escolares interrompidas. A partir dela, conseguimos entender os princípios de igualdade e acesso que devem guiar qualquer política pública no país.

Para dar um passo além da teoria constitucional, a pesquisa se apoia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/96), que regulamenta o que a Constituição propõe. No seu Artigo 37, a lei deixa claro que a Educação de Jovens e Adultos deve ser destinada a quem não estudou na idade certa, mas com um detalhe específico: o ensino precisa ser adequado aos interesses e condições do aluno. Isso significa que o Estado não deve apenas oferecer a vaga, mas garantir que o formato das aulas respeite a realidade de quem, muitas vezes, precisa conciliar os estudos com o trabalho."

Enquanto a Constituição dá o norte, a LDB funciona como um guia de instruções: ela detalha como o sistema de ensino deve ser organizado, quais são as responsabilidades de cada ente federativo e como a escola deve funcionar na prática. Analisar esses dois documentos em conjunto permitiu traçar o caminho legal que o ensino brasileiro percorreu nas últimas décadas.

No entanto, para que a análise não ficasse restrita apenas ao que diz o papel, utilizei também os dados do Censo Escolar até o ano de 2024, como uma ferramenta de diagnóstico da realidade. O Censo funciona como uma registro anual das nossas escolas, trazendo números sobre infraestrutura, matrículas e o perfil dos alunos. Cruzar as exigências da CF/88 e da LDB com esses dados estatísticos é essencial para compreender as nuances envolvendo a Educação de Jovens e Adultos e, principalmente, identificar onde a prática ainda encontra barreiras para cumprir o que a legislação determina.

1.5 Configuração geral do trabalho

A presente monografia foi organizada levando em consideração os aspectos que permeiam a Educação de Jovens e Adultos. As Considerações Iniciais apresentam a problemática, a justificativa, os objetivos, a metodologia e a estrutura geral do trabalho. O segundo capítulo resgata a trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. O terceiro discute o financiamento da EJA e as implicações do direito à educação. O quarto aprofunda a relação entre cor/raça na EJA, destacando desigualdades e processos de invisibilização. O quinto capítulo traz um olhar para a realidade da EJA na cidade de Campina Grande. Por fim, as Considerações Finais retomam os principais achados e apontam caminhos para novas reflexões.

2 A FORMAÇÃO HISTÓRICA DE ADULTOS E DA EXCLUSÃO RACIAL NO BRASIL

Neste capítulo que inicia a discussão desta pesquisa, veremos a respeito da trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e suas implicações no conceito de cor e raça dentro deste público.

2.1 Educação e exclusão no período colonial

A história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil começa ainda no período colonial, entre 1500 e 1822, um cenário profundamente marcado pela hierarquia racial e pelo sistema escravista que determinava quem poderia ter acesso ao saber.

A educação promovida pelos jesuítas não tinha como objetivo alcançar toda a população, mas sim atender aos interesses da Coroa e da Igreja. As atividades educativas eram voltadas principalmente para os filhos dos colonizadores e, de forma controlada e catequética, para os povos indígenas. O intuito não era garantir a emancipação, mas impor a cultura e a religião europeias (Becker, Keller, 2020).

Negar o acesso à educação era uma forma de sustentar o sistema escravista. As iniciativas voltadas aos indígenas e, mais tarde, às pessoas escravizadas, não representavam um direito, e sim um instrumento de dominação. A educação, nesse contexto, servia a propósitos práticos e econômicos. Os interesses da Coroa Portuguesa se concentravam em três pontos principais:

1. Catequização: Para a expansão da fé católica.
2. Subjugação Cultural: Para a imposição da cultura e dos valores portugueses.
3. Formação de Mão de Obra: Para fortalecer a exploração econômica, treinando a força de trabalho para fazendas, engenhos e armazéns.

> As atividades que visavam trazer algum tipo de educação aos indígenas e escravizados tinha claras intenções de fortalecimento da mão de obra nas atividades desempenhadas em fazendas, engenhos e armazéns, portanto, classifica-se em três eixos principais de interesses, da então Coroa Portuguesa: catequização, subjugação à cultura portuguesa e formação de mão de obra conforme as necessidades da economia do período colonial (Becker, Keller, 2020, p. 03).

Dessa forma, durante o período colonial, a educação funcionava como um instrumento de manutenção da ordem social e racial vigente. O acesso ao conhecimento formal, que poderia representar uma ameaça à estrutura escravista, foi sistematicamente negado à população

negra e escravizada. Essa exclusão educacional marca o início de uma dívida histórica do Estado brasileiro, cujos reflexos ainda hoje podem ser percebidos na presença majoritária de pessoas pretas e pardas entre os estudantes da EJA.

Como observam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), apenas no período imperial voltaram a surgir registros sobre ações voltadas à educação que hoje, podemos compreender para uma educação destinada aos adultos.

2.2 A negação do direito à educação no Período Imperial

Nesse período, que ocorreu entre 1822 e 1889, as desigualdades sociais se acentuaram, e a distância entre o que era garantido por lei e o que acontecia na realidade tornou-se ainda maior. Como destacam Haddad e Di Pierro (2000), o sistema educacional do Império manteve-se voltado à formação das elites, enquanto excluía as classes populares do direito à cidadania e à educação.

> Essa distância entre o proclamado e o realizado foi agravada por outros fatores. Em primeiro lugar, porque, no período do Império, só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Mesmo com essa estrutura excludente, houve algumas iniciativas pontuais voltadas à educação de jovens e adultos. Um exemplo foi o Decreto nº 7.031-A, de 6 de setembro de 1878, que buscava organizar a oferta de instrução primária em escolas voltadas para adultos, conforme afirma Ana Luiza Jesus da Costa:

> Assim, a ação dos "beneméritos", dirigentes das associações filantrópicas, era mais evidente que a ação estatal, pelo menos até o decreto número 7.031, de 6 de setembro de 1878, de Leôncio de Carvalho, ministro dos Negócios do Império. Este Decreto, em seu artigo primeiro, estabelecia: "em cada uma das escolas públicas de instrução primária do primeiro grau do município da corte, para o sexo masculino, é criado um curso noturno de ensino elementar para adultos, compreendendo as mesmas matérias que são lecionadas naquelas escolas (Costa, 2011, p. 57).

A própria legislação deixava explícita a seletividade social e de gênero da época: o acesso às escolas era permitido apenas a homens livres, maiores de 14 anos, vacinados e considerados saudáveis, o que revela o caráter limitado e excludente dessas ações.

Percebe-se, assim, que a legislação do período imperial criava mecanismos de exclusão e seletividade social bem definidos. O fato de o ensino ser destinado apenas a indivíduos do sexo masculino revela uma barreira de gênero, marcada pelo machismo que limitava o acesso das mulheres à escolarização. O critério de "saudáveis", por sua vez, indica uma possível

exclusão de pessoas com deficiência, refletindo uma visão capacitista presente na época. Mais grave ainda é a restrição do acesso apenas a homens livres, o que negava formalmente o direito à educação à ampla população de pessoas escravizadas, reforçando a exclusão baseada na cor e na raça e perpetuando as desigualdades estruturais que ainda se fazem sentir na sociedade brasileira.

Fica evidente que os dilemas sociais atuais, como o machismo, o capacitismo e, principalmente, o **racismo**, não surgiram de forma recente. Eles são resultado de longos processos históricos de injustiça que, ao longo do tempo, criaram e consolidaram uma estrutura social excludente. Essa estrutura negou sistematicamente o direito à educação a diferentes grupos marginalizados e, de certa forma, continua reproduzindo essas desigualdades até os dias de hoje.

2.3 Permanência das desigualdades no Período Republicano

A Proclamação da República, a partir de 1889, não trouxe mudanças significativas no cenário de injustiças sociais e exclusão educacional herdado do Império. Como observa Moura (2003), apesar das transformações políticas e administrativas do novo regime, a estrutura educacional continuou praticamente inalterada e "seguia privilegiando as classes dominantes". As políticas públicas permaneceram voltadas aos interesses das elites, o que manteve o analfabetismo em níveis alarmantes e, por consequência, restringiu o acesso de grande parte da população à cidadania plena e à participação política, já que o voto dependia da alfabetização.

> Apesar do descompromisso da União em relação ao ensino elementar, o período da Primeira República se caracterizou pela grande quantidade de reformas educacionais que, de alguma maneira, procuraram um princípio de normatização e preocuparam-se com o estado precário do ensino básico. Porém, tais preocupações pouco efeito prático produziram, uma vez que não havia dotação orçamentária que pudesse garantir que as propostas legais resultassem numa ação eficaz. O censo de 1920, realizado 30 anos após o estabelecimento da República no país, indicou que 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta (Haddad; Di Pierro, 2000. p.111).

Diante desse quadro, marcado por uma taxa de analfabetismo que alcançava 72% da população com mais de cinco anos de idade conforme afirma Haddad e Di Pierro (2000), começaram a surgir as primeiras iniciativas da sociedade civil e de grupos sindicais com o objetivo de enfrentar o problema.

A primeira grande mudança na concepção da EJA ocorreu por razões econômicas, a partir da década de 1930, com o avanço do capitalismo industrial no Brasil. A industrialização criou

a necessidade de um sistema educacional mais moderno, capaz de preparar trabalhadores com as habilidades e conhecimentos exigidos pelo novo contexto urbano e produtivo. Como destacam Di Pierro e Haddad (2000, p. 110), essa mudança de perspectiva política e pedagógica se relaciona diretamente com as transformações sociais provocadas pela industrialização e pela urbanização acelerada do país.

A partir desse momento, a EJA passou a ser vista não mais como uma ameaça à ordem política, mas como um instrumento útil ao desenvolvimento econômico. No entanto, é importante lembrar que a população mantida fora do sistema educacional continuava sendo majoritariamente formada por pessoas pobres, negras e pardas, ex-escravizados e seus descendentes. Assim, a exclusão educacional do período republicano manteve o mesmo viés racial e de classe herdado do período imperial.

Os avanços mais expressivos na institucionalização da Educação de Jovens e Adultos no Brasil começaram a ocorrer a partir da década de 1940, em um contexto de forte expansão industrial e de crescente demanda por mão de obra qualificada. Nessa fase, o foco da EJA tinha um caráter essencialmente funcionalista, voltado à formação técnica e profissional. Exemplo disso foi a criação de instituições como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), que tinham como principal objetivo formar trabalhadores para o mercado.

Embora essas ações tenham contribuído para reduzir as taxas de analfabetismo nas décadas de 1940 e 1950, seus resultados foram limitados. Como apontam Haddad e Di Pierro (2000), a taxa de analfabetismo caiu para 46,7% em 1960 entre a população com mais de cinco anos de idade, mas essa redução não veio acompanhada de melhorias na qualidade do ensino nem de uma ampliação efetiva das oportunidades de escolarização.

> Os esforços empreendidos durante as décadas de 1940 e 1950 fizeram cair os índices de analfabetismo das pessoas acima de cinco anos de idade para 46,7% no ano de 1960. Os níveis de escolarização da população brasileira permaneciam, no entanto, em patamares reduzidos quando comparados à média dos países do primeiro mundo e mesmo de vários dos vizinhos latino-americanos (Haddad; Di Pierro, 2000. p.111).

Essa realidade mostra que o foco do governo, durante esse período, esteve voltado principalmente para a redução estatística do analfabetismo, priorizando a quantidade em detrimento da qualidade do processo educativo. A preocupação maior era apresentar resultados numéricos positivos, sem investir na formação crítica e integral dos sujeitos. A formalização da Educação de Jovens e Adultos como parte do sistema educacional brasileiro ocorreu apenas com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação

Nacional (LDB), em 20 de dezembro de 1961, que instituiu a organização legal do ensino no país.

A análise dessa trajetória histórica leva a uma reflexão importante: a EJA não pode ser tratada apenas como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, nem como uma forma de reduzir, de maneira superficial, os índices de analfabetismo. A educação deve ser, antes de tudo, um instrumento de transformação social e de emancipação humana. Nesse sentido, a função essencial da EJA é criar condições para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de pensar criticamente. Como ensina Paulo Freire (1996, p. 25), "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção".

2.4 A Educação Popular na Década de 1960

A década de 1960 foi marcada por um contexto de grande efervescência e polarização política no Brasil, fortemente influenciado pelo cenário internacional da Guerra Fria e pela disputa ideológica entre os Estados Unidos e a União Soviética. A corrida armamentista e o clima de perseguição ao comunismo, tiveram reflexos diretos no país. Nesse ambiente, as iniciativas de educação popular passaram a ser vistas com desconfiança pelos setores mais conservadores, que as acusavam de servir a interesses estrangeiros e de promover ideias comunistas, conforme afirma Guerra abaixo:

> Quanto ao que fazer no Nordeste brasileiro, duas correntes se opunham nos Estados Unidos. Os do Pentágono, liderados por Mc Namara, e os do Departamento de Estado, liderados pelo próprio Presidente Kennedy, finalmente assassinado. Enquanto os democratas criavam a Aliança para o Progresso, os mais conservadores não se afastavam da corrida armamentista e estabeleciam alianças para reforçar o poder dos militares no continente, na lógica perversa da Guerra Fria, que reforçou a logica do Macarthismo. Por sua vez, os conservadores brasileiros pegaram carona nesta visão bélica norte-americana e repercutiram aqui a ideia de que a educação popular se inseria numa Campanha orquestrada pela Rússia, para fomentar as ideias comunistas no Brasil, importando o modelo cubano. (Guerra, 2013, p. 27).

Nesse contexto, Paulo Freire interpretava a sociedade brasileira como estando em transição de uma estrutura fechada, autoritária e excludente, para uma sociedade mais aberta e participativa. Para ele, o grande dilema da educação era evidente: serviria ela à alienação e à manutenção da ordem ou à conscientização e à libertação dos sujeitos?

Freire entendia a educação como um caminho fundamental para ampliar a consciência das pessoas, ajudando-as a sair de uma visão mais ingênua da realidade para uma postura mais crítica. Com essa intenção, ele criou um método de alfabetização ativo e dialogado, que

valoriza a troca de saberes e incentiva o estudante a interpretar e questionar o mundo ao seu redor. Em meio a um cenário político polarizado, as ideias de Paulo Freire ganharam força entre os setores reformistas, que passaram a enxergar a educação não apenas como uma prática de ensino, mas como uma forma de ação política. O objetivo não era apenas alfabetizar, mas estimular a consciência crítica e a participação popular, possibilitando que os trabalhadores e as classes populares compreendessem sua realidade e se tornassem sujeitos de transformação social. A educação, portanto, passou a ser vista como um caminho para a cidadania, para a organização cultural e para o engajamento político.

No entanto, as tentativas de democratização e inclusão social lideradas por esses setores progressistas enfrentaram forte oposição. As elites econômicas, parte da classe média, setores conservadores da Igreja e as Forças Armadas, com apoio do governo norte-americano, reagiram duramente ao avanço das reformas e das ideias libertadoras. Esse movimento culminou na deposição do presidente João Goulart e na instauração do regime militar em 1964. Com o golpe, a repressão atingiu profundamente a educação popular. O método de Paulo Freire, que havia conquistado reconhecimento internacional por seu êxito em experiências como a de Angicos, no Rio Grande do Norte, foi abruptamente interrompido. Freire foi preso, processado e exilado, acusado de subversão. O exílio de Paulo Freire simbolizou o fim de um dos períodos mais ricos de experimentação crítica na história da EJA, marcando o início de uma nova fase de controle e silenciamento sobre as práticas educativas voltadas à emancipação social e que resultam em consequências que podem ser observadas até os dias de hoje, como, por exemplo, o financiamento destinado a este público.

3 O DIREITO À EDUCAÇÃO E SUAS CONTRADIÇÕES

A Educação de Jovens e Adultos garante o direito de estudar para quem não concluiu a escola na idade adequada, conforme determina a Constituição de 1988, que afirma que "a educação é direito de todos e dever do Estado e da família" e deve atender também "aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria" (Brasil, 1988, art. 208). Mesmo assim, esse direito ainda esbarra em dificuldades. Castro e Cruz (2024) lembram que os recursos destinados à EJA continuam insuficientes para garantir uma educação de qualidade, o que revela não só problemas financeiros, mas também a forma como o Estado brasileiro historicamente trata as necessidades da população trabalhadora. Essa falta de investimento contínuo acaba fragilizando uma modalidade que deveria ter um papel central na reparação de desigualdades e na valorização da formação humana.

3.1 A construção histórica do direito à educação

O reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como um direito social está diretamente ligado à atuação da sociedade civil e dos movimentos sociais durante o processo constituinte da década de 1980. A Constituição Federal de 1988 marcou um avanço importante ao afirmar a educação como um direito universal e um dever do Estado. No entanto, como observam Castro e Cruz (2024), "as políticas educacionais desenvolvidas nos anos seguintes foram influenciadas pelas orientações neoliberais", que se mostraram "antagônicas à garantia dos direitos adquiridos mediante esforços e lutas da classe trabalhadora" (p. 5).

Nesse contexto, o direito à educação, especialmente no âmbito da EJA, passou a ser impactado por reformas inspiradas nas recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional. Essas instituições foram responsáveis por difundir na América Latina, a partir do final da década de 1980, o ideário neoliberal baseado na redução do papel do Estado e na ênfase em políticas de ajuste econômico. Conforme destacam as autoras, "essas políticas visam contemplar os interesses do capital, reduzindo a interferência do Estado na sociedade" (Castro; Cruz, 2024, p. 6).

No campo educacional, essa lógica se traduziu na crença de que seria possível alcançar "melhores resultados com menor dispêndio de recursos", o que levou à priorização da eficiência e à diminuição das responsabilidades públicas. Essa visão tecnicista e economicista da educação acabou comprometendo o sentido social e emancipador da EJA, reforçando

desigualdades históricas e dificultando a efetivação plena do direito à educação para jovens, adultos e idosos.

3.2 Políticas públicas e financiamento da EJA

Um dos marcos mais importantes na história do financiamento da educação no Brasil foi a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), em 1996. Apesar do discurso de fortalecimento do ensino básico, o FUNDEF acabou representando um grande retrocesso para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois essa modalidade foi deixada de fora dos cálculos de distribuição de recursos. Como explicam Castro e Cruz (2024), "a EJA foi excluída do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do FUNDEF", com a justificativa de que suas estatísticas eram pouco confiáveis. No entanto, essa exclusão seguiu as orientações de organismos internacionais, como o Banco Mundial, que defendiam a prioridade absoluta da escolarização de crianças entre sete e quatorze anos (Castro; Cruz, 2024, p. 9).

Essa decisão reforçou a ideia de que o analfabetismo seria resolvido apenas com a educação das novas gerações, desconsiderando as causas sociais e estruturais do problema. Como observam as autoras, essa exclusão "marginalizou ainda mais a educação oferecida à população jovem e adulta, mantendo o descaso com que esta modalidade de ensino tem sido tratada pelo poder público" (Castro; Cruz, 2024, p. 9).

Para tentar compensar as lacunas deixadas pelo FUNDEF, foram criados programas como o Recomeço e o Fazendo Escola, voltados ao apoio financeiro de estados e municípios. Apesar da boa intenção, essas iniciativas não garantiram continuidade, já que o repasse dos recursos dependia de critérios regionais e socioeconômicos. De acordo com Castro e Cruz (2024), "o fato de o repasse desse recurso ser definido pelo critério do IDH fez com que o apoio fosse quase que exclusivo para as Regiões Norte e Nordeste do Brasil" (p. 10). Essa política acabou ampliando as diferenças entre os entes federativos em vez de reduzi-las.

Com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), em 2007, a EJA passou finalmente a fazer parte das etapas contempladas pelo financiamento público, o que representou um avanço. No entanto, o valor destinado à modalidade continuou sendo o mais baixo dentro do fundo, como mostram os fatores de ponderação. Segundo Castro e Cruz (2024), "a ponderação inicial para a EJA foi de 0,7, em 2007, e, a partir de 2009, passou a 0,8" (p. 12).

Na prática, isso significa que, enquanto um aluno do ensino fundamental urbano recebia o valor integral (fator 1,0), o aluno da EJA representava apenas de 70% a 80% desse montante.

Essa diferença mostra o que as autoras chamam de "caráter ilusório da inclusão na sociedade capitalista", já que "embora tenha sido contemplada no FUNDEB, a modalidade teve o menor fator de ponderação estabelecido pelo Fundo, o que desestimula os sistemas de ensino a ampliar a oferta" (Castro, Cruz, 2024, p. 12). Assim, mesmo reconhecida na legislação, a EJA continua recebendo menos recursos e atenção, o que limita sua capacidade de cumprir plenamente seu papel de reparação social e de promoção da igualdade educacional.

3.3. O impacto das políticas neoliberais recentes e o desmonte do investimento público

Outro fator que contribuiu fortemente para o enfraquecimento da EJA foi a aprovação da Emenda Constitucional nº 95, em 2016, que congelou os investimentos públicos por um período de vinte anos. Como explicam Castro e Cruz (2024), essa medida "restringe os recursos públicos para as políticas sociais" e "inviabiliza a implementação do Plano Nacional de Educação 2014–2024" (p. 12). Ao limitar os gastos em áreas essenciais, a Emenda comprometeu a expansão e o fortalecimento das políticas educacionais, aprofundando as desigualdades e dificultando o cumprimento das metas voltadas à garantia do direito à educação para jovens, adultos e idosos.

> Os fatores de ponderação ratificam o caráter ilusório da inclusão na sociedade capitalista e explicitam a maneira contraditória com que se tem destinado os recursos financeiros que deveriam financiar a reparação da dívida histórica do Estado para com aqueles que tiveram o direito à educação negado ao longo de sua trajetória. Ocorre que, embora tenha sido contemplada no FUNDEB, a modalidade teve o menor fator de ponderação estabelecido pelo Fundo, o que desestimula os sistemas de ensino a ampliar a oferta, inviabilizando o alcance do objetivo para o qual ela foi criada (Castro; Cruz, 2024, p. 12).

O reflexo direto dessa política foi a drástica redução dos recursos destinados à EJA. De acordo com dados do Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do Governo Federal (SIOPE), citados por Castro e Cruz (2024), "houve uma redução de R$ 1,372 bilhão, caindo de R$ 1,38 bilhão, em 2011, para apenas R$ 8 milhões, em 2020" (p. 13). Em 2021, o orçamento aprovado foi de apenas R$ 3,5 milhões, um valor simbólico diante das reais necessidades da modalidade.

Essa redução orçamentária compromete a continuidade das políticas já existentes e praticamente inviabiliza a criação de novas ações voltadas ao acesso e à permanência dos estudantes da EJA. Para Castro e Cruz (2024), esse cenário revela o "caráter contraditório do

financiamento da Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas de cunho neoliberal" (p. 13). Em vez de promover a equidade, as políticas educacionais acabam reproduzindo as desigualdades históricas, afastando-se do ideal de uma educação pública democrática e emancipadora.

Assim, quando se analisa o financiamento da EJA, percebe-se que ele deixou de ser um instrumento de efetivação do direito à educação para se tornar um fator que reforça a exclusão e a desigualdade. Como destacam as autoras, embora o direito à EJA esteja garantido em documentos como a Constituição Federal de 1988, a LDB de 1996 e o Plano Nacional de Educação, sua concretização ainda é limitada devido ao "descompromisso político" e à subordinação da educação às demandas do mercado (Castro; Cruz, 2024, p. 13).

Dessa forma, o desafio do financiamento da EJA vai muito além da questão orçamentária: trata-se também de um problema político e ideológico. E este problema, resulta em público específico, como veremos a seguir no próximo capítulo.

4 A EJA COMO EXPRESSÃO DA DESIGUALDADE RACIAL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é, acima de tudo, um espaço de pluralidade, diversidade e resistência. No entanto, ao observar o perfil do público que a compõe, fica evidente que a EJA tem cor, gênero e classe social bem definidos. Ela é formada, em sua maioria, por pessoas negras, de origem popular, trabalhadoras e, em grande parte, mulheres que retornam à escola em busca de oportunidades que lhes foram negadas ao longo da vida. Essa realidade revela a dimensão racializada da desigualdade educacional no Brasil e mostra como o direito à educação continua sendo atravessado pelo racismo estrutural.

Como aponta Flávia Souza Rocha Lima (2022), "a presença marcante de mulheres negras na EJA reflete o processo histórico de exclusão que atravessa a sociedade brasileira e o sistema educacional" (p. 47). Essas mulheres representam, de forma concreta, as contradições sociais e raciais que o país carrega desde a colonização. Se, por um lado, a EJA surge como uma política pública voltada à reparação de injustiças históricas, por outro, ela também evidencia o fracasso do Estado em garantir, de fato, a igualdade de acesso e permanência na educação básica para todos.

4.1 A EJA e o legado da exclusão racial

A desigualdade racial na educação brasileira é um fenômeno estrutural que atravessa toda a história do país. Desde o período escravocrata, a população negra foi sistematicamente excluída das oportunidades de escolarização. Mesmo após a abolição, o acesso à educação formal permaneceu restrito e marcado por profundas desigualdades. Como observa Lima (2022), "o racismo, ao ser estruturante da sociedade brasileira, também estrutura as relações educacionais" (p. 53). Isso significa que a escola, longe de ser um espaço neutro, reproduz as hierarquias raciais existentes na sociedade e contribui para naturalizar a marginalização da população negra.

> Percebeu-se que grande parte das alunas não reconhecem as diversas faces do racismo e como ele permeia a vida de cada uma delas de diversas formas. Algumas relataram racismo de marca, com xingamentos, outras relataram perceber nos olhares, na forma de tratar em algum estabelecimento. Porém, o racismo que estrutura as relações de trabalho, que está na ausência de muitas delas dos bancos escolares, ou seja, o racismo estrutural, não é discutido na escola, portanto não é conhecido por elas. Para tal, a estratégia de enfrentamento seria apresentar e discutir como o racismo se manifesta de diferentes formas, trazendo uma consciência racial para as mulheres negras, apresentando e discutindo a legislação que baseia todas as questões raciais na educação e suas formas de implementação (Lima, 2022, p. 53).

De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), as taxas de analfabetismo no Brasil continuam sendo significativamente mais altas entre pessoas pretas e pardas. No caso da Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa desigualdade aparece de forma ainda mais evidente no perfil dos estudantes, formado majoritariamente por pessoas negras, trabalhadoras informais e vindas de contextos marcados pela vulnerabilidade social. Esse cenário confirma que o racismo estrutural é um dos principais fatores responsáveis pelo atraso escolar e pela concentração da população negra nessa modalidade de ensino.

4.2 Identidade, pertencimento e invisibilização

Um dos aspectos observados por Lima (2022) é a dificuldade que muitas mulheres negras ainda enfrentam para se reconhecer como negras. Em suas entrevistas, a autora notou que várias participantes "se autodeclaram pardas, mesmo apresentando traços fenotípicos negros" (p. 61). Esse dado revela um processo histórico de negação da identidade negra, resultado de uma educação eurocêntrica que, ao longo do tempo, silenciou e desvalorizou as referências culturais afro-brasileiras.

A escola, ao manter um currículo centrado na cultura branca e europeia, contribui para a reprodução dessa invisibilidade. Mesmo após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana, muitas instituições ainda abordam o tema de forma pontual e superficial. Como destaca a autora, "a aplicação da lei ainda esbarra na falta de formação docente e no racismo institucional que atravessa as práticas pedagógicas" (Lima, 2022, p. 64).

Na EJA, esse desafio é ainda mais evidente. O currículo, geralmente voltado à aceleração de conteúdos, acaba limitando o espaço para reflexões identitárias e discussões críticas. No entanto, é justamente nesse contexto que a construção de uma identidade racial positiva se torna essencial. Reconhecer-se como negro e compreender o valor dessa identidade é um passo importante para romper com as marcas de inferiorização impostas pelo racismo e afirmar-se como sujeito ativo e protagonista de sua própria história.

4.3 Interseccionalidade: raça, gênero e classe na EJA

Compreender a Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer um olhar interseccional. A categoria da interseccionalidade, proposta por Kimberlé Crenshaw (2002), ajuda a entender como as desigualdades de raça, gênero e classe se cruzam e se reforçam mutuamente, gerando formas específicas de exclusão. No caso da EJA, a predominância de mulheres

negras entre as estudantes é um reflexo direto dessa sobreposição. Elas enfrentam simultaneamente o racismo, a pobreza, a sobrecarga da dupla jornada e a desvalorização social do trabalho feminino, o que torna sua trajetória escolar marcada por múltiplos desafios.

> Diante dessas questões que abarcam a trajetória das mulheres e estudantes negras, a evasão escolar acomete em maior parte alunas negras, em relação à alunas não negras[...] Segundo IBGE (2019), 75% dos jovens entre 18 e 24 anos estão atrasados ou abandonaram os estudos. Dos jovens entre 19 e 24 anos que abandonaram os estudos, 33% eram jovens negras e 18,8% jovens brancas (Lima, 2022, p. 12).

Lima (2022) mostra que "as trajetórias escolares das mulheres negras são interrompidas por fatores que vão muito além das dificuldades financeiras" (p. 72). Em sua análise, a evasão escolar está ligada também à gravidez precoce, à necessidade de cuidar dos filhos, à ausência de políticas de apoio e à discriminação racial dentro das escolas. Esses elementos revelam como a estrutura social empurra as mulheres negras para as margens, fazendo com que muitas precisem retomar os estudos apenas na vida adulta.

Sob a perspectiva do materialismo histórico e dialético, essa realidade deve ser entendida como resultado das contradições do modo de produção capitalista, que se sustenta tanto na exploração de classe quanto na opressão racial. A cor da EJA, portanto, não é apenas um dado estatístico: ela reflete as determinações históricas e econômicas que mantêm as desigualdades sociais. O predomínio de pessoas negras nessa modalidade demonstra que a exclusão educacional é uma consequência direta da exclusão social.

Lima (2022) destaca ainda que o racismo na escola muitas vezes se manifesta de forma silenciosa, naturalizada e simbólica. "As discriminações aparecem em piadas, apelidos e na baixa expectativa de aprendizagem dirigida aos estudantes negros" (p. 80). Esse tipo de racismo institucional afeta profundamente a permanência dos alunos, gerando desmotivação e um sentimento constante de não pertencimento.

A autora também observa que o silêncio das instituições escolares diante dessas situações acaba reforçando o ciclo da exclusão. "O racismo, quando não é enfrentado, se transforma em norma, em parte do cotidiano escolar" (Lima, 2022, p. 81). Dessa forma, a escola, que deveria funcionar como um espaço de emancipação e reconhecimento, muitas vezes atua na direção contrária, perpetuando desigualdades e negando aos sujeitos negros o direito à dignidade e ao pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

4.4 Resistência e emancipação

Apesar das dificuldades, o retorno à escola por parte das mulheres negras adultas é, antes de tudo, um gesto de resistência. Ao retomarem os estudos, elas desafiam o destino social que lhes foi imposto e reafirmam sua capacidade de transformar a própria realidade. Como destaca Lima (2022), "estudar, para essas mulheres, é um ato político, um movimento de enfrentamento ao racismo e às condições sociais impostas" (p. 93). A EJA, nesse sentido, torna-se um espaço de reconstrução da autoestima, de valorização do saber e de ressignificação da identidade negra.

Esse movimento se relaciona diretamente com a perspectiva do materialismo histórico e dialético, que entende a educação como uma prática social capaz de gerar transformação. A consciência crítica que emerge dessas experiências é o ponto de partida para a emancipação humana. Assim, a "cor da EJA" é também a cor da luta, da resistência e da possibilidade de superação das contradições impostas pela sociedade de classes.

A presença majoritária de pessoas negras nessa modalidade não é fruto do acaso, mas o resultado direto de séculos de exclusão educacional e social. Por isso, a EJA deve ser compreendida não apenas como uma política compensatória, mas como uma política reparadora e afirmativa, comprometida com a superação das injustiças históricas e com a efetivação do direito à educação para todos.

4.5 A regulação racial e a estrutura excludente dos sistemas de ensino

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil está profundamente ligada à maneira como o Estado estruturou o sistema educacional após a abolição da escravidão. Como analisa Passos (2011), a exclusão da população negra do acesso à escola foi institucionalizada como uma forma de regulação social e racial. Ao contrário do que muitas vezes se afirma, a ausência de pessoas negras nas instituições de ensino não foi fruto do desinteresse, mas consequência direta de políticas e práticas que naturalizam e perpetuam essa exclusão.

> A construção das desigualdades educacionais durante o período de transição do trabalho escravo para o trabalho livre ganhou enormes proporções no século XX e reflete-se, até hoje, nos indicadores de analfabetismo, reprovação e evasão escolar (Passos, 2011, p. 284).

Pode-se dizer que esse legado histórico moldou o perfil da EJA na contemporaneidade. A concentração de pessoas negras nessa modalidade é a expressão direta de uma regulação

racializada, em que o sistema educacional foi construído para incluir alguns e excluir outros. Assim, a EJA acabou se tornando o espaço destinado aos "excluídos do sistema regular", revelando não apenas uma desigualdade educacional, mas também uma desigualdade política e simbólica.

O racismo institucional se manifesta nas práticas de gestão, nos currículos e nos métodos pedagógicos, que ainda reproduzem uma lógica eurocêntrica de ensino. A escola, ao valorizar o padrão branco e ocidental de conhecimento, reforça hierarquias raciais e mantém estruturas de poder históricas. Dessa forma, a EJA, em vez de ser um espaço de emancipação, muitas vezes é tratada como um mecanismo compensatório, que corrige trajetórias individuais, mas não enfrenta as causas estruturais da desigualdade.

O problema central desta pesquisa está na tensão entre o arcabouço legal que assegura o direito à educação com equidade e a realidade expressa nos índices de raça e cor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para compreender essa contradição, é necessário partir da constatação sobre quem compõe majoritariamente essa modalidade de ensino. A dissertação de Thatiana Barbosa da Silva (2019), intitulada *"A EJA é negra! As vozes dos sujeitos da Rede Municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais"*, oferece um ponto importante e reforça a relevância desse recorte.

Silva (2019) afirma de maneira categórica que "a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem cor. A EJA é negra!" (SILVA, 2019, p. 1), apoiando-se em dados que confirmam o que a história da desigualdade educacional no Brasil já demonstrava. Com base em informações do IBGE (2010), a autora destaca que, entre as pessoas com 15 anos ou mais que se autodeclararam analfabetas, 67% são pretas ou pardas. Esse dado não é casual: ele reflete o resultado direto da exclusão histórica da população negra e justifica a pertinência da análise proposta, veremos estes números mais específicos para o município de Campina Grande/PB no capítulo a seguir.

Ao se observar o perfil racial dos estudantes da EJA, o índice de raça e cor funciona como um verdadeiro indicador de injustiça social. O que a lei define como um direito universal à educação confronta-se com a realidade de que são justamente os grupos historicamente marginalizados, em especial, a população negra, que dependem dessa modalidade para exercer, muitas vezes de forma tardia, o direito de estudar. Essa disparidade numérica evidencia a falha estrutural das políticas de acesso e permanência na educação básica regular.

> Na minha percepção, sem ter tomado conhecimentos dos objetivos da professora e desenvolvimento da atividade com a turma e dialogando com o conceito de lugar de fala, o qual a autora Djamila Ribeiro (2017) tornou popular, que diz que lugar de fala trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social: "não estamos falando de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania (Silva, 2019, p. 70).

A contradição entre o marco legal e a prática institucional é um dos pontos centrais analisados por Silva (2019). Em seu estudo, a autora investiga a aplicação de diretrizes legais como a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana. Sua pesquisa revela que o direito à equidade, embora garantido em lei, é fragilizado pela prática institucional e pela invisibilidade da modalidade. Como aponta a autora, a simples existência da legislação não assegura a efetivação do direito.

> A construção de um currículo que privilegie o combate ao racismo através da Educação para as Relações Étnico Raciais nas escolas é muitas das vezes um voo de uma „andorinha só". Nos espaços escolares onde se observam práticas pedagógicas que objetivam 75 implementar a Lei 10.639/03, cotidianamente vemos um educador (professor, pedagogo, gestor ou outros) que por ter identificação pessoal com a temática racial, toma para si a responsabilidade de sensibilizar professores, convencer a equipe pedagógica da importância desse trabalho e desenvolver as atividades propostas. Em outros momentos, esse professor tenta sozinho transpor os limites para o desenvolvimento da temática racial na escola. Tornase referência, não como inspirador, mas para que os outros professores não se preocupem com esse assunto de racismo, pois já tem alguém que gosta de lidar com essas coisas de preto (Silva, 2019, p. 76).

Segundo Silva (2019), o cumprimento da lei costuma depender da "ação isolada de profissionais comprometidos, sem o devido suporte de políticas sistêmicas e formação continuada institucional. Ou seja, a ausência de políticas públicas estruturadas faz com que o trabalho antirracista se apoie quase exclusivamente na iniciativa individual dos professores.

Portanto, em síntese, obseserva-se que: de um lado, a falha histórica em garantir o acesso à escola na idade adequada, o que explica a predominância de estudantes negros na EJA; de outro, a falha contemporânea em assegurar o direito à educação com equidade dentro da própria modalidade. Por ser majoritariamente negra, a EJA deveria ocupar um papel central como política de reparação e de promoção da igualdade racial. No entanto, como demonstra a autora, ainda está distante de exercer plenamente essa função, permanecendo em grande parte à margem das políticas educacionais mais amplas.

No capítulo a seguir, veremos como estas projeções raciais na EJA se demonstram no município de Campina Grande/PB, a partir de dados obtidos através do Censo Escolar e da Secretaria Municipal de Educação.

5 A EJA NA CIDADE DE CAMPINA GRANDE / PARAÍBA

Campina Grande, localizada no agreste paraibano a cerca de 120 quilômetros de capital do estado, João Pessoa, é um dos principais polos educacionais e culturais do Nordeste. A cidade abriga universidades, centros de pesquisa e escolas técnicas que impulsionam seu desenvolvimento, mas ainda apresenta fortes desigualdades sociais entre seus bairros e grupos populacionais.

No campo educacional, a rede municipal atende desde a educação infantil até a Educação de Jovens e Adultos. A EJA tem papel essencial para trabalhadores e pessoas que não concluíram os estudos na idade adequada, refletindo tanto os avanços quanto as contradições das políticas públicas de educação. É nesse contexto que esta pesquisa busca compreender como a questão racial se manifesta na EJA e o que os dados sobre cor e raça revelam sobre o direito à educação em Campina Grande.

Tabela 01 - Total de escolas - EJA - Rede pública - Campina Grande/PB (2024)



Fonte e elaboração: Censo Escolar/INEP (2025)

Os dados mostram que, ao menos até 2024, Campina Grande conta com 23 escolas da rede pública que oferecem turmas de Educação de Jovens e Adultos. Esse número revela que a modalidade está presente em diferentes pontos do município.

Quadro 04 - Divisão da EJA em Campina Grande/PB (2024)

Segmento	Ciclos Correspondentes	Equivalência Escolar	Carga Horária Total	Carga Horária por Ciclo
1º Segmento	**1º Ciclo** (1º ao 3º ano) e **2º Ciclo** (4º ao 5º ano)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	**1.600 horas**	800 horas
2º Segmento	**3º Ciclo** (6º ao 7º ano) e **4º Ciclo** (8º ao 9º ano)	Anos Finais do Ensino Fundamental	**1.600 horas**	800 horas

Fonte: Semanário Oficial de Campina Grande (2024)
Elaboração: Elaborada pelo autor (2025)

Conforme o Semanário Oficial de Campina Grande, as turmas da EJA devem ter pelo menos quinze alunos e podem reunir até duas séries por segmento. Quando não há número suficiente de estudantes, a escola orienta que eles procurem outra unidade que ofereça a modalidade, garantindo o direito à matrícula. A gestão e a fiscalização dessa modalidade são de responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação, da Inspetoria Técnica e do Conselho Municipal de Educação, que atuam em conjunto para organizar, supervisionar e garantir o cumprimento das normas estabelecidas (Semanário Oficial de Campina Grande, 2024).

7.1 O perfil étnico-racial Da EJA No Município De Campina Grande/PB

Até aqui discutimos como a Educação de Jovens e Adultos se desenvolve em meio à sua própria história, carregando as marcas das desigualdades sociais e raciais que atravessam a educação brasileira. Vimos que a EJA é resultado de um longo processo de exclusão e também de luta por direitos, onde as vozes da população negra têm papel central.

A partir de agora voltamos o olhar para o recorte específico desta pesquisa: a EJA no município de Campina Grande, na Paraíba. O objetivo é analisar os índices de cor e raça dos estudantes que frequentam essa modalidade e compreender o que esses números revelam sobre o acesso e a permanência da população negra na escola. Mais do que apresentar dados, o que se busca aqui é perceber o que eles dizem sobre a realidade concreta da EJA, uma

realidade que ainda carrega contradições entre o que está garantido nas leis e o que acontece no cotidiano das salas de aula.

Esses resultados não devem ser lidos apenas como estatísticas, mas como expressões de histórias de vida, trajetórias interrompidas e recomeços. Cada número representa uma pessoa que, apesar dos obstáculos, decide retornar à escola em busca de um direito que sempre lhe pertenceu. É nesse sentido que a leitura dos dados a seguir ganha significado: compreender a cor da EJA é compreender também a cor das desigualdades e das esperanças que atravessam a educação no Brasil.

Vale salientar que, os dados obtidos através da Secretaria Municipal de Educação refletem o panorama solicitado até a presente data de pesquisa, sendo mais equivalentes até o ano de 2024. Com relação ao ano de 2025, os dados podem ser variáveis e podem sofrer alterações em decorrência de novas inserções no sistema neste ano vigente.

Gráfico 01 - Evolução de matrículas EJA em Campina Grande/PB (2014-2024)



Fonte e elaboração: Censo Escolar/INEP (2025)

Quando observamos a evolução das matrículas na EJA do município de Campina Grande, entre os anos de 2014 e 2024, constatamos uma redução significativa no número de estudantes. Em 2014, a rede municipal registrava 3.838 matrículas, enquanto em 2024 esse número caiu para 1.175. Essa queda representa uma diminuição de mais de 69% ao longo de uma década, o que indica um cenário preocupante para a modalidade.

A redução não acontece de forma linear, mas segue uma tendência constante de declínio. Entre 2014 e 2018, a queda foi gradual, acompanhando o desinteresse crescente do poder

público e a falta de políticas consistentes para o fortalecimento da EJA. A partir de 2019, observa-se um declínio mais acentuado, chegando ao ponto mais crítico em 2022, quando o número de matrículas despenca para 915 estudantes. Nos dois anos seguintes há uma leve recuperação, mas ainda distante dos patamares anteriores.

Esse cenário pode ser explicado por diversos fatores, dentre eles, os constantes ataques à educação pública e a falta de incentivos financeiros e estratégicos com esta modalidade de ensino. A EJA, por atender majoritariamente pessoas negras e de baixa renda (como veremos mais abaixo), é diretamente afetada pela instabilidade do mercado de trabalho, pela falta de transporte, pela ausência de políticas de incentivo e pela sobrecarga de responsabilidades domésticas e laborais.

Autores como Di Pierro (2017) já apontavam que a EJA costuma ser tratada como uma modalidade "residual" do sistema educacional, recebendo menos atenção e recursos. Essa realidade é reforçada quando observamos a queda nas matrículas: a educação de jovens e adultos continua sendo vista como uma política compensatória, e não como um direito permanente de formação cidadã.

Além disso, este período foi marcado por impactos da pandemia de COVID-19, e disputas políticas, que agravaram ainda mais o abandono escolar. Muitas pessoas adultas precisam priorizar o trabalho ou o cuidado com a família, interrompendo novamente seus estudos. O cenário de Campina Grande, portanto, reflete um movimento nacional: a redução das matrículas na EJA é um sintoma da desigualdade social e racial, que continua empurrando os mais pobres e, especialmente, os negros, para fora da escola.

Tabela 02 - Autodeclaração dos estudantes da EJA em Campina Grande/PB

ESTUDANTES EJA - REDE DE ENSINO MUNICIPAL - AUTODECLARAÇÃO	Contagem
AMARELA	3
BRANCA	163
INDÍGENA	1
NÃO DECLARADO	56
NÃO INFORMADO	68
PARDA	1025
PRETA	102
Total Geral	**1418**

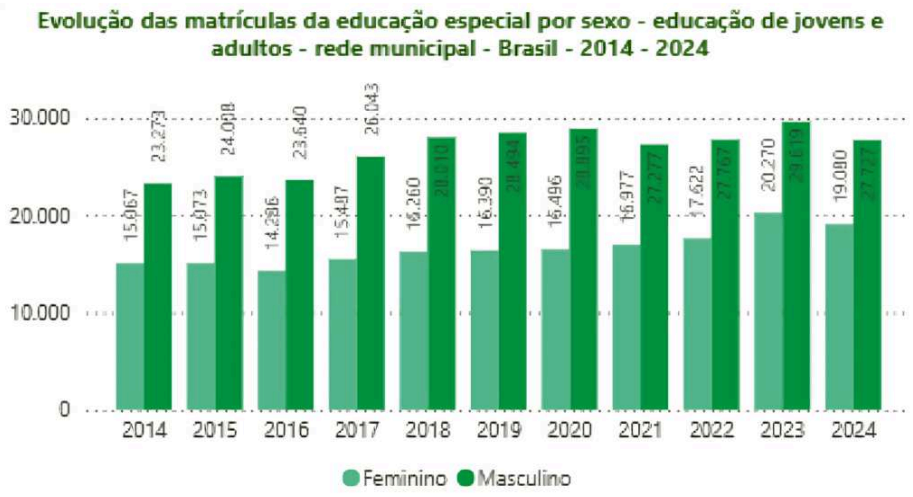
Elaboração: SEDUC - DTP - EJA (2025)

Os dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Campina Grande revelam um retrato importante sobre o perfil racial dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos da rede municipal. No total, a EJA contabiliza 1.418 estudantes, dos quais 1.025 se autodeclaram pardos e 102 se autodeclaram pretos, totalizando 1.127 estudantes negros (pretos e pardos). Esse número representa cerca de 79% do total de matrículas na modalidade.

Em contrapartida, apenas 163 estudantes se autodeclaram brancos, o que equivale a aproximadamente 11,5% do total. As categorias “amarela”, “indígena”, “não declarado” e “não informado” somam o restante das matrículas, com presença residual. Através destes dados, é possível constatar que, reforçam uma tendência histórica observada em estudos sobre a EJA: uma modalidade majoritariamente frequentada por pessoas negras, oriundas das camadas populares, que vivenciam ao longo da vida o acúmulo das desigualdades raciais, econômicas e educacionais.

Ao olhar para esses números, é impossível não evidenciar o peso das trajetórias sociais que compõem a EJA. A predominância de estudantes negros não é apenas um dado estatístico, mas o reflexo de uma estrutura social que ainda reproduz o racismo como forma de exclusão. Os números mostram que, embora o direito à educação esteja garantido nas leis e nas diretrizes nacionais, a população negra continua sendo a que mais sofre com a evasão e o atraso escolar. A EJA, nesse contexto, se torna o espaço onde muitos desses sujeitos buscam o direito que lhes foi negado em algum momento da vida.

Gráfico 02 - Evolução de matrículas EJA por sexo em Campina Grande/PB (2014-2024)



Fonte e elaboração: Censo Escolar/INEP (2025)

Ao observar a evolução das matrículas da Educação Especial na EJA entre 2014 e 2024, é possível notar que o número de mulheres matriculadas é menor que o de homens. Essa diferença, que à primeira vista pode parecer apenas um dado numérico, revela uma realidade social importante. Suspeita-se-se que, muitas mulheres simplesmente não conseguem participar da EJA porque vivem sobrecarregadas pelas responsabilidades familiares e domésticas.

Grande parte das mulheres adultas que poderiam estar estudando precisa dividir o tempo entre o trabalho, o cuidado com os filhos, as tarefas de casa e, em muitos casos, o cuidado com parentes idosos ou doentes. Diante dessa rotina, frequentar a escola se torna um desafio quase impossível. A ausência feminina, portanto, não é sinal de falta de interesse, mas de uma impossibilidade real de conciliar tantas demandas com a vida escolar.

Esses números mostram que o direito à educação ainda esbarra em barreiras muito concretas. Para muitas mulheres, especialmente as de baixa renda, o estudo precisa esperar. A prioridade acaba sendo garantir o sustento e o bem-estar da família. Assim, o tempo dedicado a si mesma, à formação e ao conhecimento, vai ficando em segundo plano.

Mesmo assim, é importante reconhecer que muitas dessas mulheres ainda sonham em voltar à escola. Elas sabem o valor que a educação tem e o quanto ela pode transformar a vida, mas enfrentam uma estrutura social que não oferece as condições mínimas para isso. Faltam políticas que facilitem o acesso e a permanência, como horários flexíveis, espaços de acolhimento para os filhos e apoio para quem precisa conciliar o estudo com o trabalho e o cuidado doméstico.

A baixa presença feminina na EJA, portanto, revela mais do que uma diferença estatística. Ela expõe uma desigualdade silenciosa, que impede muitas mulheres de exercer um direito básico. Pensar a EJA também é pensar em maneiras de abrir espaço para essas mulheres, para que estudar não seja um privilégio, mas uma possibilidade real de recomeço e de conquista pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, é possível constatar que a Educação de Jovens e Adultos carrega marcas profundas da história educacional brasileira. Durante décadas, a escola regular foi organizada para atender apenas uma parte da população, enquanto outra ficou à margem, principalmente trabalhadores, pessoas com perfil étnico-racial de cor preta e parda, populações do campo e grupos socialmente vulneráveis. Esse cenário, quando analisado à luz do Materialismo Histórico e Dialético, mostra que a EJA não surge por acidente, mas como resultado direto das desigualdades estruturais que atravessam a sociedade brasileira. A modalidade existe porque o sistema, em sua forma original, não garantiu o direito à educação para todos na idade adequada.

A historicidade ajuda a perceber que a exclusão de jovens e adultos da escola não aconteceu por acaso, mas foi sendo construída ao longo do tempo, atingindo principalmente trabalhadores, pessoas negras e outros grupos socialmente vulneráveis. A totalidade mostra que essa situação não está isolada, mas faz parte de um conjunto maior de políticas, ideias e práticas que acabam reforçando essas desigualdades. Já a contradição aparece justamente na diferença entre o que está garantido na lei e o que acontece na prática, já que, mesmo com o direito à educação assegurado, a EJA ainda enfrenta falta de investimento e muitas dificuldades para garantir que os estudantes entrem, permaneçam e concluam seus estudos.

Esta pesquisa cumpriu seu propósito ao investigar a relação entre o perfil étnico-racial e o direito à educação na EJA de Campina Grande/PB. Sob a lente do Materialismo Histórico e Dialético, foi possível ir além da simples identificação numérica dos estudantes, revelando as contradições que sustentam a maioria negra nessa modalidade. Os dados obtidos via pesquisa documental confirmam que a predominância de pretos e pardos na EJA não é um fato isolado, mas o reflexo de desigualdades estruturais e processos históricos que, ao longo do tempo, dificultaram o acesso e a permanência dessa população no ensino regular.

Quando olhamos para a realidade de Campina Grande, evidenciamos que esse contexto se repete. O município possui uma estrutura normativa destinada para a EJA, como mostram os documentos oficiais, mas ainda enfrenta dificuldades para alcançar o público que mais precisa. Essa distância entre o que está na lei e o que acontece no cotidiano escolar não é exclusiva de Campina Grande. Na verdade, ela reflete um panorama nacional: a EJA

continua sendo um espaço marcado por falta de investimento, pouca visibilidade e grandes desafios de permanência.

Assim, a realidade de Campina Grande atua como um espelho do Brasil: há um esforço institucional para organizar a modalidade, mas a história de exclusão ainda pesa sobre quem busca a escola tardiamente. A EJA segue sendo uma política essencial, mas que precisa de mais prioridade, mais condições e mais reconhecimento. A partir dessa pesquisa, fica evidente que, para garantir o direito pleno à educação, é preciso olhar para essas contradições e enfrentá-las, entendendo que a EJA não é apenas uma modalidade, mas uma reparação histórica que ainda está em processo de construção.

REFERÊNCIAS

BECKER, Elsbeth Léia Spode; KELLER, Lenir. A trajetória da educação de jovens e adultos no Brasil. **EJA em Debate**, Florianópolis, ano 9, n. 15, p. 1-15, jan./jun. 2020.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 8, n. 3, p. 380-397, 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

CAMPINA GRANDE (PB) **Semanário oficial de campina grande**: separata especial. Campina Grande: Prefeitura Municipal de Campina Grande, 23 dez. 2024.

CARVALHO, Daniela da Silva de. *et al*. A identidade epistemológica dos educadores de EJA no brasil: um construto histórico. **Epistemologia e Práxis Educativa**, Teresina, v. 5, n. 1, p. 1-29, jan./abr. 2009 2022.

CASTRO, Franciselene Santos; CRUZ, Rosana Evangelista da. O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 40, 2024.

COSTA, Ana Luiza Jesus da. As escolas noturnas do município da Corte: estado imperial, sociedade civil e educação do povo (1870-1889). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 53-68, 2011.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUERRA, Marcos José. De Castro. As 40 horas de Angicos: vítimas da guerra fria? **Revista de Informação do Semiárido**, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 22-46, jan./jun. 2013.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação da década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, 2000.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2000.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2022**: características da população e dos domicílios. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

LIMA, Flavia Souza Rocha *et al*. Mulheres negras na EJA: compreendendo os desafios e as estratégias de enfrentamento do racismo no âmbito escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 1-21, 2024.

NETTO, José Paulo. Nota sobre o marxismo na América Latina**. Novos Temas**. Revista do Instituto Caio Prado Jr. Salvador, v. 5, p. 43-60, 2012.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE**. Brasília, DF: IPEA, 2003.

PASSOS, Joana Célia dos. **Juventude negra na EJA**: os desafios de uma política pública. 2012.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SILVA, Thatiana Barbosa da. **A EJA é negra!** as vozes dos sujeitos da rede municipal de Belford Roxo sobre as questões étnico-raciais. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação/ Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, RJ, 2019.

WACHOWICZ, Lílian Anna. A dialética na pesquisa em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 2, n. 3, p. 171-181, 2001.