

ARTIGO

O financiamento da educação de jovens e adultos (EJA): elemento contraditório do direito à educação***The financing of youth and adult education (EJA): contradictory element of the right to education*****Francislene Santos Castro^a**

kininhacastro@yahoo.com.br

Rosana Evangelista da Cruz^a

rosanacruz@ufpi.edu.br

RESUMO

Este artigo objetiva refletir sobre o financiamento da Educação de Jovens e Adultos inserida no contexto das políticas neoliberais do Brasil, à luz do materialismo histórico-dialético, baseado nas categorias contradição, mediação e essência/aparência. Fundamenta-se nos marcos legais que tratam do direito à EJA e do financiamento da educação no Brasil, em especial, dessa modalidade. Os estudos de Pollitzer, Besse e Caveing (1954), Afanasiev (1968), Kosik (1969), Di Pierro (2000; 2005), Davies (2004), Oliveira (2007), Amorim (2018), Pinto (2021), entre outros, contribuíram para a discussão. Conclui-se que os impactos das políticas neoliberais no Brasil desvelam o caráter contraditório do financiamento da EJA em relação à concretização das funções para as quais foi criada, uma vez que os recursos financeiros destinados à modalidade são insuficientes para garantir a efetivação do direito à educação.

Palavras-chave: Direito à Educação. Política educacional. Financiamento da Educação. Educação de Jovens e Adultos. Financiamento da EJA.

ABSTRACT

This article reflects on the financing of Youth and Adult Education (EJA) inserted in the context of neoliberal policies in Brazil, in the light of historical-dialectical materialism, based on the problematic categories, mediation and essence/appearance. It is based on the legal frameworks that deal with the right to EJA and the financing of education in Brazil and, in particular, this modality. The studies of Pollitzer, Besse and Caveing (1954), Afanasiev (1968) and Kosik (1969), Di Pierro (2000, 2005), Davies (2004), Oliveira (2007), Amorim (2018), Pinto (2021), among others, wish for discussion. It is concluded that the impacts of neoliberal policies in Brazil reveal the contradictory nature of the financing of EJA in relation to the fulfillment of the functions for which it was created, since the financial resources destined to the modality are insufficient to guarantee the realization of the right to education.

Keywords: Right to Education. Educational politics. Education Financing. Youth and Adult Education (EJA). Financing of EJA.

^a Universidade Federal do Piauí (UFPI), Teresina, Piauí, Brasil.

Introdução

A educação é um direito de todos e sua oferta gratuita é assegurada inclusive para os que não puderam ter acesso ou não conseguiram completar seu processo de escolarização na idade constitucionalmente considerada apropriada (Brasil, 1988). Essa oferta é realizada por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da educação básica voltada àqueles que tiveram negada a garantia do direito ao atendimento educacional durante sua trajetória educacional.

Contudo a negação desse direito permanece, pois 6,6% das pessoas com 15 anos ou mais no Brasil ainda são analfabetas (Brasil, 2019), 11,4% são analfabetas funcionais (Brasil, 2022) e 69,5 milhões de brasileiros acima dos 25 anos não concluíram o ensino médio (Brasil, 2019).

Os dados comprovam que a EJA, criada com a função de equalizar, qualificar e reparar (Brasil, 2000) a dívida histórica do Estado de negação do direito ao acesso à escola, de maneira particular à classe trabalhadora, embora fundamental, não estanca os processos sistemáticos de exclusão, frutos do modo de produção capitalista. Essa negação tem relação direta com os recursos financeiros destinados à modalidade, os quais são insuficientes para garantir o direito a uma educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos, ou seja, para o público da EJA, conforme constatado nos estudos de Di Pierro (2000; 2015), Gouveia (2008) e Pinto (2021).

Com base nos dados da realidade, o presente estudo visa discutir o financiamento da EJA no contexto das políticas neoliberais do Brasil, à luz do materialismo histórico-dialético, tendo por base as categorias contradição, mediação e essência/aparência.

Para refletir criticamente sobre essa questão, considerando que ela está inserida na realidade concreta ou, como afirmam Marx (1983), Kosik (1969) e Gamboa (2012), no mundo das necessidades, partiu-se do pressuposto teórico segundo o qual a realidade social é produzida no âmbito da produção material da existência humana, a partir do trabalho, atividade prática que ocorre por meio da ação do homem sobre a natureza e no qual ocorre uma dupla transformação: ao transformar a natureza para garantir sua existência individual e social, ele transforma sua natureza interna, elevando-se do ponto de vista qualitativo em relação aos demais animais.

Este estudo tem como fundamento teórico-filosófico o Materialismo Histórico Dialético (MHD) que, pelo valor heurístico de seus princípios, leis e categorias, possibilita conhecer o objeto de estudo para além de sua forma fenomênica, “[...] o que implica conhecer sua estrutura e sua dinâmica e, logo, desenvolver estratégias para uma transformação [...]” (Aguiar; Carvalho; Marques, 2020, p. 1).

Isto ocorre, segundo Afanasiev (1968), devido ao fato de o MHD oferecer a chave da compreensão de todos os domínios da realidade, sem exceção, da natureza, da sociedade e do pensamento, para a compreensão do mundo em sua totalidade concreta, ou seja, nos termos de Kosik (1969, p. 43), “como um todo estruturado em curso e desenvolvimento e de auto-criação”.

Como forma de refletir dialeticamente sobre as questões que envolvem o financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, no contexto de avanço das políticas de cunho neoliberal, buscou-se fazer uma análise à luz da categoria contradição uma vez que os recursos financeiros destinados à modalidade são insuficientes para garantir a reparação da histórica negação do Estado

brasileiro para com a educação daqueles que não tiveram acesso à escola ou não conseguiram concluir a educação básica. Comprova-se essa condição com o fato de, ainda, 11 milhões de pessoas de 15 anos ou mais ainda não saberem ler ou escrever no país (Brasil, 2019). Compreende-se que “um pensamento que desconhece as contradições deixa, pois, escapar a essência da realidade” (Pollitzer; Besse; Caveing, 1954, p. 88), por isto a opção por essa categoria do MHD.

Essência/aparência também são categorias do método que contribuem para a compreensão do objeto ora investigado, pois, como afirma Marx (1983), se a essência e a aparência dos fenômenos coincidissem, não haveria a necessidade da ciência. Da mesma forma, as categorias *historicidade* e *mediação* também são imprescindíveis para apreender as *causas* de o financiamento da EJA ser insuficiente no contexto das políticas de cunho neoliberal, impossibilitando a reparação histórica da negação do direito à EJA.

O artigo baseia-se em estudo bibliográfico e documental, alicerçado nos marcos legais de âmbito nacional que dispõem sobre o direito à EJA e sobre o financiamento da educação no Brasil, especialmente nos que tratam da referida modalidade. As principais referências que auxiliam na reflexão crítica proposta neste estudo são Pollitzer, Besse e Caveing (1954), Kosik (1969), Di Pierro (2000; 2005), Davies (2004), Oliveira (2007), Amorim (2018), Aguiar, Carvalho e Marques (2020), Pinto (2021), entre outros.

Este trabalho está dividido em quatro seções, iniciando com esta introdução. A segunda trata sobre o processo de construção do direito à educação na Constituição Federal de 1988. A terceira discute as influências das políticas neoliberais na educação e seus impactos no financiamento da Educação de Jovens e Adultos. A quarta e última seção traz as considerações finais do estudo.

A constituição sócio-histórica do direito à educação na Carta Magna de 1988

A possibilidade do direito ao acesso à educação para a classe trabalhadora, na sociedade capitalista, sempre esteve - e ainda está - vinculada às necessidades econômicas do País, posto que a ampliação da oferta educacional para as grandes massas da sociedade advém, além da luta social pelo direito à educação, da exigência do mercado por trabalhadores mais qualificados. Dessa forma, o Estado limita-se a ofertar o mínimo de conhecimentos necessários para que a população possa ter as habilidades demandadas pelo mercado de trabalho, inclusive na oferta de EJA, cujo público compõe uma das forças produtivas da sociedade.

Na análise de Amorim (2018), há uma crença de que as políticas educacionais, principalmente as referentes à EJA, tiveram avanços após o texto constitucional de 1988. Para o autor, a ideia de que o Estado amplia deveres, ao garantir o direito à educação básica para todos, enquanto direito social, não passa de aparência, pois “universalidade de direitos no Estado burguês é sempre uma questão meramente formal” (Amorim, 2018, p. 149). Isso pode ser observado com a implementação das políticas neoliberais no Brasil, a partir da década de 1990, as quais foram minando os direitos conquistados na Constituição vigente.

No contexto da sociedade capitalista, a educação não tem a finalidade de favorecer o desenvolvimento pleno do ser humano, uma vez que isso resultaria em uma transformação da

estrutura social. Ao contrário, a educação tem sido utilizada como um instrumento ideológico e conservador do modo de produção capitalista. Entretanto, contraditoriamente, mesmo que a organização social do trabalho nesse sistema econômico determine a função da educação, isso não ocorre de forma absoluta, por não haver um total controle de todas as formas de relações e interações entre os indivíduos e a sociedade (Amorim, 2018).

Ao mesmo tempo em que a Educação é utilizada como um instrumento ideológico e conservador do modo de produção capitalista, sobretudo quando concebida e ofertada pelo viés mercadológico, que inclui a preparação da força de trabalho, ainda assim, encerra um campo de possibilidades para a superação da realidade social em que vivemos. Essas possibilidades se apresentam quando, conforme Freire (2001), se tem como objetivo maior conscientizar as camadas desfavorecidas da sociedade para que elas entendam a sua situação de oprimidas e a necessidade de agir em favor de sua própria libertação.

A ação política da classe trabalhadora pode ser observada, no Brasil, por exemplo, naquilo que consistiu em um momento histórico, marcado pela ação e mobilização popular: o processo de redemocratização do País, a partir dos anos 1980, em favor da democracia, contra o regime militar que vigorou entre os anos de 1964 e 1985. Para Tura (2001), esse movimento deu-se em virtude do enorme descontentamento da população com a situação de desemprego, inflação e recessão vivenciada no País, o que resultou na abertura do processo constituinte.

A sociedade participou fortemente desse processo, mediante a criação de fóruns de debates e audiências públicas, com o efetivo monitoramento das atividades da Assembleia Nacional Constituinte em todo o País, mobilizada em movimentos pró-participação popular, visando à garantia dos direitos fundamentais da sociedade (Cunha, 1999; Martins, 2018).

Conforme Cunha (1999) e Tura (2001), a educação mereceu atenção especial nesse período, estimulando a mobilização de professores, estudantes, políticos e juristas. Os atos em prol da escola pública evidenciaram conflitos de interesses entre perspectivas publicistas e privatistas, estas representadas pela federação das escolas privadas, com a participação da igreja católica, e pela posição de parlamentares conservadores. Os pontos polêmicos referiam-se ao direito à educação, à liberdade de ensino, ao ensino religioso e aos recursos da educação.

Entre os temas em disputa, relacionados ao financiamento, destacavam-se a fixação de um percentual mínimo da receita de impostos para a educação (Farenzena, 2005); a permanência ou não da vinculação à Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE); e a continuidade do salário educação (Martins, 2018). Após um complexo processo de votação, que envolveu a ação política dos diferentes e contraditórios interesses implicados no processo constituinte, no âmbito educacional, a Carta Magna alçou a educação ao patamar de direito social, declarando-a como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada em colaboração com a sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, a seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988).

Entre outras coisas, no Art. 206, a Constituição define que o ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições de acesso e permanência na escola; gratuidade do ensino público, progressiva expansão da gratuidade do ensino médio; garantia de padrão de qualidade (Brasil, 1988).

A Constituição Federal também ampliou o dever do Estado para com “todos aqueles que não tiveram acesso à educação na idade própria”, em seu Art. 208 (Brasil, 1988). Ainda garantiu a oferta de ensino noturno regular adequado às condições do educando e estabeleceu que, nos dez anos seguintes, 50% dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino seriam destinados à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental.

Na análise de Haddad e Ximenes (2008, p. 131),

apesar das dificuldades e do grande esforço necessário para cumprir tal meta, a legislação firmou uma intencionalidade política, estabeleceu uma meta e reconheceu a necessidade de se instalar no plano dos direitos um caminho para superar uma injustiça no plano social.

As garantias constitucionais que representaram, ao menos em forma de lei, avanço significativo para o direito à educação, inclusive para o público da EJA, resultaram da ação política dos movimentos sociais e sindicais vinculados à classe trabalhadora, pois é na luta, na correlação de forças opostas, que são construídas as condições necessárias para todo processo de mudança (Pollitzer; Besse; Caveing, 1954).

Contudo, mesmo que o texto constitucional tenha significado um avanço expressivo para o direito à educação, inclusive para o público EJA, as políticas educacionais desenvolvidas nos anos seguintes foram influenciadas pelas orientações neoliberais. Essas orientações são antagônicas à garantia dos direitos adquiridos mediante esforços e lutas da classe trabalhadora, organizada em movimentos sociais, no decorrer do processo constituinte, assunto a ser discutido na próxima seção deste artigo.

As políticas neoliberais na educação brasileira: mediação que afeta diretamente o financiamento da EJA

O direito à EJA tem impedimentos para sua materialização, pois a própria legislação vem sendo desnudada dos direitos educacionais, reflexo das influências das orientações neoliberais, inscritas no Consenso de Washington, as quais se contrapõem aos direitos conquistados na Carta Magna.

O chamado Consenso de Washington é fruto de um evento realizado em 1989, que contou com a participação do governo dos Estados Unidos; de técnicos do Banco Mundial (BM), do Fundo Monetário Internacional (FMI) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID); e de economistas de perfil liberal, visando disseminar normas econômicas de caráter neoliberal, propagando, como objetivo, a finalidade de combater a crise e a miséria nos países da América Latina, dentre eles o Brasil (Maia Filho *et al.*, 2015).

Apesar da aparente preocupação com a crise e a miséria dos países da América Latina, na essência, o neoliberalismo traduz-se em políticas que visam contemplar os interesses do capital, reduzindo a interferência do Estado na sociedade, que passa a ter um novo papel no fortalecimento e desenvolvimento do capitalismo, dotando de força os interesses do capital internacional, representados por organismos internacionais, a exemplo do BID e do FMI.

Conforme Kendall (2012), o Banco Mundial e o FMI, na década de 1980, foram responsáveis pela propagação e implementação das políticas ou Programas de Ajuste Estrutural (PAEs) que “[...] correram mundo e transformaram o financiamento disponível e a conceituação do papel da educação no desenvolvimento internacional” (Kendall, 2012, p. 316). Tais programas se baseavam nas ideias neoliberais, afirmando que o mercado é sempre mais eficiente que o Estado. No campo educacional, focavam na necessidade de elevação da eficiência dos sistemas educacionais, advogando a possibilidade de melhores resultados com menor dispêndio de recursos (Kendall, 2012).

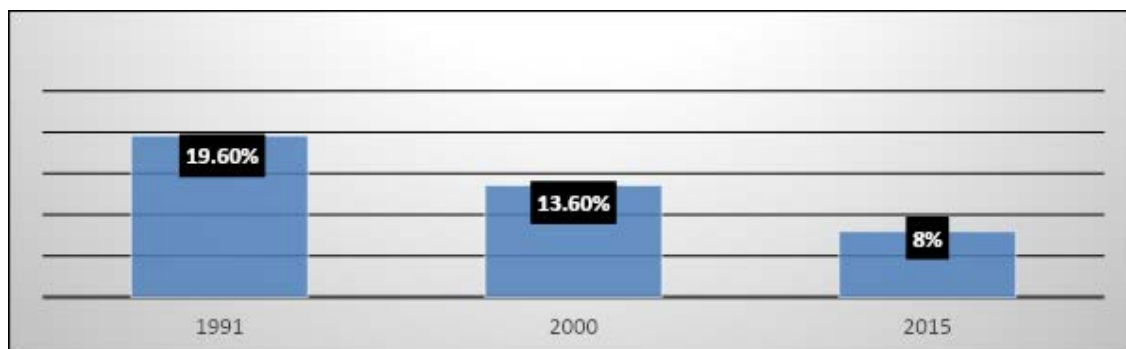
O Estado brasileiro passou por uma série de reformas visando adequar-se a esse paradigma. Nesse contexto, o Brasil fez-se presente em dois grandes eventos: na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (UNESCO, 1990), e no Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos, no Senegal (UNESCO, 2000). O primeiro contou com a participação de representantes de mais de cem países, além de várias organizações não governamentais (ONGs), e aprovou a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, cujo “objetivo último é satisfazer as necessidades básicas da aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos” (UNESCO, 1990, n.p), mediante a universalização do ensino fundamental – até o ano 2000. Para tal, definiram-se algumas metas.

No que diz respeito à EJA, a Conferência de Jomtien deliberou que se asseguraria o desenvolvimento de habilidades imprescindíveis aos jovens e adultos aptos a impactarem diretamente na saúde, no emprego e na produtividade. Além disso, aprovou a proposta de redução, em dez anos, de 50% da taxa de analfabetismo de adultos. Não obstante, no Brasil, a meta não foi atingida, pois, ao analisar os números absolutos, observa-se uma redução de apenas 12,7%, entre os anos de 1991 e 2000, representando menos da metade do percentual proposto na Conferência Mundial de Educação para Todos (Castro, 2020).

As metas e estratégias propostas na Conferência Mundial de Educação para Todos não tiveram grandes progressos. Conforme Sobral, Sousa e Jimenez (2009, p. 178), “o avanço obtido teria sido tão inexpressivo, que os mesmos problemas constatados em Jomtien ainda se constituiriam um imenso desafio para as nações periféricas”.

O Marco de Ação de Dakar: Educação para Todos, ocorrido no Senegal (UNESCO, 2000), que contou com a participação de 180 países, incluindo o Brasil, além de 150 organizações não governamentais, objetivou reafirmar os compromissos antes estabelecidos em Jomtien e prorrogar por mais 15 anos (até 2015) o prazo para o cumprimento das metas instituídas anteriormente. Mesmo assim, a meta de reduzir em 50% o índice de analfabetismo entre a população de 15 anos ou mais não foi alcançada pelo Brasil no prazo proposto, conforme observado no Gráfico 1, a seguir.

Gráfico 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais no Brasil (1991, 2000 e 2015)



Fonte: Elaborado a partir do Mapa do Analfabetismo no Brasil, do INEP (Brasil, 2003) e da PNAD – Contínua (Brasil, 2015).

Os dados do Gráfico 1 informam que, entre os anos de 1991 e 2015, houve uma redução de 40,2% no índice de analfabetismo entre a população na faixa etária de 15 anos ou mais no Brasil. Contudo, mesmo considerando que a redução apresentou melhorias educacionais para o público da EJA, a meta estabelecida (50%) na Conferência Mundial de Educação para Todos (UNESCO, 1990), prorrogada por mais 15 anos em Dakar (UNESCO, 2000), não foi atingida.

O que não se pode perder de vista é que, embora as metas da Declaração Mundial e de Dakar proclamem a finalidade de romper com a exclusão e o dualismo histórico da educação, trazendo “um discurso ideologizante em favor da educação como motor da transformação social” (Sobral; Sousa; Jimenez, 2009, p. 179), tais intenções estão enraizadas no contexto das necessidades do sistema capitalista. A referida defesa de aumento da escolaridade da população que compõe a força de trabalho, limitada à educação básica, desconsidera o processo formativo mais amplo do ser humano.

Nessa perspectiva, as políticas públicas para a educação no Brasil, inicialmente executadas nos anos de 1990, resultantes da reforma e da reestruturação do Estado, conceberam o ensino fundamental como elemento decisivo tanto para o desenvolvimento econômico quanto para a redução da pobreza (Chilante; Noma, 2009), sobretudo pela exigência de um mínimo de instrução para satisfazer as novas exigências e condições impostas pelo mercado de trabalho.

Assim, propagando o objetivo de democratizar o acesso à educação, na realidade, essas políticas visaram, especificamente, atender as necessidades das reformas neoliberais, estabelecendo, como discute Paro (1999), o paradigma do mercado aplicado à educação e à escola, usando-as como instrumento de manutenção do *status quo*, o que afirma a negação do direito ao acesso a uma educação que possibilite atividades que promovam a emancipação humana e o interesse de pessoas pela luta em prol de uma sociedade mais justa.

Não excluída desse contexto, a EJA também sofre as consequências desse processo. O direito à educação inserido no texto legal em decorrência das lutas constantes da sociedade civil organizada, dos movimentos sociais (através dos Fóruns de EJA) e da comunidade científica, em especial o GT 18 da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) (Castro; Oliveira; Meneses, 2022), foi reafirmado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Brasil, 1996a), no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), bem como nas Diretrizes Operacionais da EJA (Brasil, 2010).

Conforme afirma Di Pierro (2005), o problema no Brasil não está na inexistência da legislação, mas nas políticas públicas educacionais que são influenciadas pelas ideias de cunho neoliberal que propagam a educação como uma mercadoria, passando a ter um valor no mercado. Nessa perspectiva, a educação vai perdendo seu significado ontológico “[...] cuja função é essencialmente possibilitar o indivíduo alcançar patamares cada vez mais elevados do gênero humano [...]” (Amorim, 2018, p. 61).

A materialização do direito à educação tem como condição imprescindível o financiamento, problema que tem afetado, historicamente, a EJA. Segundo Di Pierro (2000), os recursos destinados a essa modalidade não chegaram a 1% da despesa total com educação e cultura, realizado pelas três esferas do governo, nos anos 1990 (Di Pierro, 2000). Para a autora, desenhou-se, na história da educação brasileira, “um padrão de financiamento da EJA marcado pela escassez de recursos” (Di Pierro, 2015, p. 121), o que revela uma grande contradição levando em consideração que Educação de Jovens e Adultos tem por finalidade restaurar o direito à educação negado aos jovens, adultos e idosos que, por motivos, em geral, de ordem estrutural, econômica e social, foram impedidos de frequentar a escola na idade convencional.

Os recursos destinados ao financiamento da educação pública no Brasil são tratados na Constituição Federal de 1988 e, de forma mais detalhada, na LDB/96. Conforme a Carta Magna, a União, o Distrito Federal, os estados e os municípios aplicarão, anualmente, nunca menos de 18%, a primeira, e 25%, os três últimos, da receita resultante de impostos, compreendidas, também, as provenientes de transferências, na manutenção e desenvolvimento do ensino (Brasil, 1988).

A LDB/96 determina, em seu artigo 68, como fonte de recursos para a educação, além da vinculação dos percentuais mínimos sobre os impostos, os originários de: receita de transferências constitucionais e outras transferências; receita do salário-educação e de outras contribuições sociais; receita de incentivos fiscais e outros recursos previstos em lei (Brasil, 1996a).

No mesmo ano de publicação da LDB/96, foi aprovada a Emenda Constitucional (EC) nº 14/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), alterando a Constituição Federal mediante nova redação do Art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) (BRASIL, 1996b), conforme consta no Quadro 1, a seguir.

Quadro 1: Artigo 60 ADCT da Constituição Federal 1988 e sua modificação pela EC nº 14

| Texto antes da EC nº 14 | Texto pós-EC nº 14 |
|--|--|
| Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação da Constituição, o poder público desenvolverá esforços, com a mobilização de todos os setores organizados da sociedade e com a aplicação de, pelo menos, cinquenta por cento dos recursos a que se refere o Art. 212 da Constituição, para eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental. | Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação, Estados, Distrito Federal e os Municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o <i>caput</i> do Art. 212 da Constituição Federal à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. |

Fonte: Elaborado pela autora, com base na CF/88 (Brasil, 1988) e na EC nº 14/96 (Brasil, 1996b).

O texto do Artigo 60 (ADCT) da Constituição Federal, antes da EC nº 14, determinava que, pelo menos, 50% dos recursos provenientes dos impostos vinculados à educação fossem destinados pelo Poder Público à erradicação do analfabetismo e à universalização do ensino fundamental (Brasil, 1988).

A nova redação dada pela EC nº 14, ao mesmo tempo em que aumentou os recursos destinados ao ensino fundamental (de 50% para 60%), subtraiu a responsabilidade da União, dando a ela papel coadjuvante em relação às outras esferas administrativas (Oliveira, 2007) e excluiu o objetivo de erradicar o analfabetismo, priorizando o ensino fundamental em detrimento das demais etapas da educação básica. Nesse contexto, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), composto por 15% dos principais impostos e transferências vinculadas à educação no âmbito de cada estado (Brasil, 1996c).

A distribuição desses recursos era feita automaticamente, de acordo com o número de matrículas no ensino fundamental e estabeleceu-se um valor por aluno abaixo do qual nenhum ente poderia investir em Educação. Ademais, o formato do FUNDEF foi uma subvinculação dos recursos vinculados à educação e praticamente não trouxe recursos novos para o setor (Davies, 2004). Conforme Oliveira (2007), em virtude do veto do então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, a EJA foi excluída do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do FUNDEF, sob o argumento de que as estatísticas do atendimento da EJA eram precárias.

Na realidade, essa exclusão foi inspirada nas orientações dos organismos internacionais, que propagavam a necessidade de universalizar o acesso ao ensino fundamental a todas as crianças de sete a quatorze anos de idade, como uma forma de focalização, excluindo, portanto, outras etapas e modalidades de ensino (Davies, 2004). Outra justificativa para a exclusão da EJA do FUNDEF foi a premissa de que focalizar a política educacional na faixa etária de 7 a 14 anos (ensino fundamental), inserindo todas as crianças na escola, seria uma forma de barrar a produção de novos analfabetos, levando, portanto, à erradicação do analfabetismo no Brasil (Paiva, 2003).

Tal premissa propaga o caráter ilusório da inclusão na sociedade capitalista, conforme discutido por Sawaia (2001), escondendo que o analfabetismo tem, entre suas causas primárias, as condições sociais e econômicas. Ademais, esse fenômeno não é apenas uma herança do passado a ser superado, pois é produzido, cotidianamente, pelas limitações dos sistemas de ensino, por meio da evasão e da repetência, as quais diminuem os anos de escolaridade e rebaixam o grau de aprendizagem (Di Pierro, 2000). O caráter aparente de inclusão, neste caso, baseado na premissa de que, ao se universalizar o ensino fundamental, erradicar-se-ia o analfabetismo, é evidenciado pelo processo de juvenilização da EJA, isto é, o ingresso de jovens cada vez mais cedo na modalidade.

O fato é que, objetivamente, a implementação do FUNDEF não favoreceu a oferta da educação escolar às pessoas que tiveram o acesso a ela negado, menos ainda a universalização do ensino fundamental aos jovens e adultos, uma vez que a EJA não foi contemplada com os recursos financeiros do FUNDEF, o que “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” (Carvalho, 2014, p. 636).

A fim de suprir a lacuna deixada no financiamento da EJA pelo FUNDEF, foi criado o Programa Recomeço – Programa de Apoio a Estados e Municípios para a Educação Fundamental de Jovens e

Adultos, regulamentado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC), por meio da Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 de março de 2001 (Brasil, 2001).

O Recomeço, em conformidade com Cruz (2022, p. 184),

[...] adota, como base de cálculo, o número de alunos atendidos no ensino fundamental público, de acordo com as matrículas nos cursos da modalidade “supletivo presencial com avaliação no processo”, apuradas no Censo Escolar realizado pelo INEP no ano anterior. Outro critério de atendimento que prevaleceu no período de implantação do Recomeço foi a localização dos municípios, com prioridade para aqueles situados em microrregiões com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) menor ou igual a 0,500 ou que, individualmente, estivessem nessa mesma condição. O Programa Recomeço, embora com caráter de repasse automático, não era universalizante, mas definido pelo critério do IDH [...].

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, o que, na acepção de Costa e Machado (2017), criou uma cisão, em termos de políticas públicas educacionais para a EJA, pois, ao mesmo tempo, excluiu estados e municípios que, embora tivessem matrículas nessa modalidade, não se enquadravam no critério do Programa. Isso deixou em situação de dependência financeira municípios beneficiários dele, que passaram a depender da chegada desse recurso para manter a oferta da EJA, levando o programa a virar uma condição para a abertura de classes e não um apoio para a ampliação da oferta.

A partir de 2003, o Recomeço foi reformulado e passou a ser denominado de *Fazendo-Escola*, por intermédio da Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 de junho de 2005 (Brasil, 2005). A principal modificação foi quanto à sua cobertura, pois passou a ser um programa de caráter universalizante, ou seja, incluía todos os estados e municípios que ofertavam a EJA. Este programa teve como novidade a “inserção de fatores de ponderação com vistas a beneficiar as localidades com maior fragilidade na oferta educacional” (Cruz, 2022, p. 185).

O Programa Fazendo Escola, conforme Costa e Machado (2017), passou a ser reconhecido como Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA), contando com as seguintes características:

Art. 2º [...] consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, destinados a ampliar a oferta de vagas no ensino fundamental público de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, aos alunos matriculados nessa modalidade de ensino.

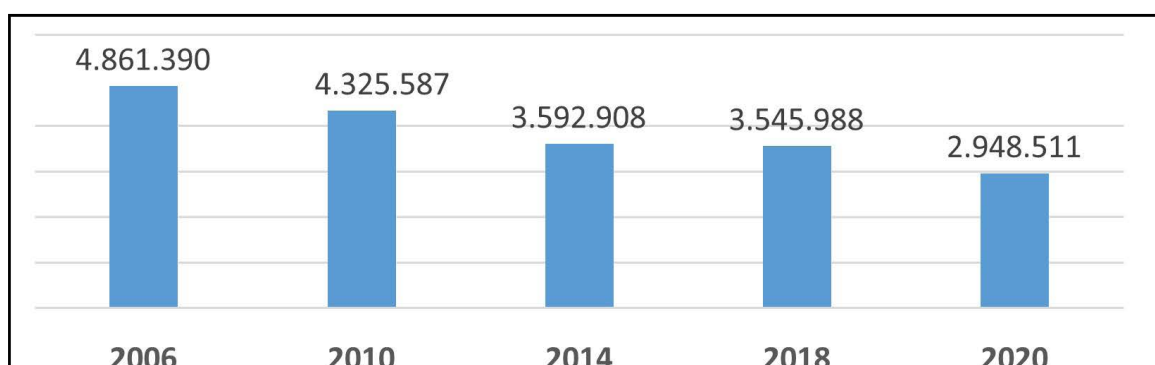
Parágrafo Único. São beneficiários do Fazendo Escola os alunos de escolas públicas do ensino fundamental, matriculados nos cursos da modalidade educação de jovens e adultos presencial com avaliação no processo, que pertençam aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios que, em 2004, apresentaram matrículas no Censo Escolar INEP/MEC, inclusive aqueles oriundos do Programa Brasil Alfabetizado (Brasil, 2005).

Os critérios e as normas referentes à transferência de recursos financeiros aos estados, ao Distrito Federal e aos municípios, para o exercício de 2006, foram previstos por meio da Resolução CD/FNDE nº 23, de 24 de abril de 2006 (Brasil, 2006).

Nesse mesmo ano, a política de financiamento da educação brasileira passou por mudanças, ao substituir o FUNDEF, que vigorou de 1997 a 2006, pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamentado pela Lei nº 11.494/2007. Esse fundo, ao contrário do FUNDEF – que financiava apenas o ensino fundamental – teve como objetivo ampliar a redistribuição de recursos vinculados à educação para todas as etapas e modalidades da educação básica, exceto a educação a distância, mantendo do fundo anterior o critério de distribuição dos recursos com base no número de alunos matriculados e a exigência de, no mínimo, 60% desse Fundo serem destinados à remuneração de profissionais da educação básica (Brasil, 2007).

Com a inserção da EJA na política de fundos por meio do FUNDEB, criaram-se grandes expectativas de aumento das matrículas na modalidade. Porém estudos de Carvalho (2014), Rodrigues e Moura (2014) e Ventura (2016) demonstram que houve uma diminuição das matrículas em EJA no Brasil, nos últimos anos, como se pode observar no Gráfico 2, a seguir:

Gráfico 2: Número de matrículas da EJA nos cursos presenciais, nos Ensinos Fundamental e Médio no Brasil – 2006, 2010, 2014, 2018, 2020



Fonte: Elaborado pela autora, a partir dos dados do Inep (2006; 2010; 2014; 2018; 2020).

O Gráfico 2 mostra que, em 2006, havia 4.861.390 matrículas da EJA nos cursos presenciais no ensino fundamental e médio no Brasil e, em 2020, 2.948.511, ou seja, testemunha-se uma redução de 39% (1.913.419) no número de matrículas nesse período. Observa-se, ainda, que, entre 2014 e 2018, houve apenas uma pequena variação na quantidade de matrículas. Isso se dá não pelo fato de não haver demanda para a modalidade, uma vez que, além dos 11 milhões de analfabetos que ainda existem no Brasil, cerca de 70 milhões de brasileiros acima dos 25 anos, em 2019, não tinham concluído o ensino médio (Brasil, 2019), mas pela “exclusão como descompromisso político” (Sawaia, 2001, p. 8).

Um fator que interfere diretamente nessa realidade é a forma de distribuição dos recursos do FUNDEB, que leva em conta os fatores de ponderação, estabelecidos na Lei nº 11.494/2007. Nesse formato, adota-se, como referência, o fator 1 (um), para os anos iniciais do ensino fundamental urbano. A ponderação inicial para a EJA foi de 0,7, em 2007, e, a partir de 2009, conforme Carvalho (2014, p. 638),

[...]houve uma pequena elevação no fator de ponderação da EJA, além de um desmembramento em dois grupos: 1) educação de jovens e adultos com avaliação no processo, com o fator de 0,8; e 2) educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo, com o fator de 1,0. Apesar desta pequena elevação, consideramos que esta fixação ainda estava muito aquém do que esta modalidade precisa e merece.

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.

Para Pinto (2021), a lógica do FUNDEB, mesmo depois de sua nova versão, no caso do FUNDEB permanente instituído pela EC nº 108, não contribui para o crescimento das matrículas em EJA. Para o autor, seria mais viável assegurar, de forma rápida, “por fora do FUNDEB”, recursos federais a partir de programas próprios de fomento (Pinto, 2021, p. ?). Todavia, embora todas as possibilidades de recursos financeiros sejam bem-vindas à modalidade, cabe destacar que sua inserção na política de fundos é um avanço para a garantia do direito à EJA, muito embora ainda tratada como um anexo da educação básica e mesmo tendo, no Plano Nacional de Educação (PNE), três metas (8, 9 e 10) destinadas à modalidade, as quais estão prejudicadas pelos escassos recursos financeiros destinados a ela.

Ao considerar o conjunto de demarcadores legais do direito à EJA - Constituição Federal de 1988, reafirmado na LDB/96, no Plano Nacional de Educação - PNE (Brasil, 2014), nas Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2000), bem como nas Diretrizes Operacionais da EJA de 2010 e 2021 - avalia-se a existência de avanços. No entanto sua materialidade ainda é incipiente ao se considerar o objetivo de inclusão e permanência com qualidade e justiça social para seus educandos. Essa realidade demanda dos fóruns, movimentos coletivos sociais e acadêmicos, da prontidão e ação política contra as proposições precarizadoras do direito social em contexto de avanço neoliberal.

Dentre essas políticas, está o modelo de controle dos gastos públicos. A aprovação da Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016, que congelou os investimentos públicos em educação, saúde e assistência social por 20 anos, é o exemplo mais recente no Brasil. A referida Emenda estabelece um teto de gastos a partir da inflação do ano anterior, restringindo os recursos públicos para as políticas sociais (Brasil, 2016). No campo da educação, inviabiliza a implementação do Plano Nacional de Educação 2014-2024 que, na meta 20, estabelece investimento público em educação pública equivalente a, no mínimo, 10% do Produto Interno Bruto (PIB) ao final do decênio. Contudo, segundo o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do PNE, esse investimento está estagnado em torno de 5,0% do PIB, bem distante da meta estabelecida (Brasil, 2022).

Pinto (2021), ao fazer uma análise sobre os recursos financeiros destinados à EJA, baseado no Sistema Integrado de Planejamento e Orçamento do governo federal (SIOPE), entre os anos de 2011 e 2021, informa a existência de uma redução drástica desses recursos já a partir do primeiro

ano, caindo de R\$ 1,38 bilhão para R\$ 8 milhões, em 2020, o que equivale a uma redução de 1,372 bilhão. Para 2021, o orçamento aprovado na Lei Orçamentária Anual foi de apenas R\$ 3,5 milhões.

Esse montante impossibilita, concretamente, a manutenção das políticas existentes e a implementação de novas políticas que visem ao acesso e à permanência de uma educação de qualidade ao público da EJA, escancarando, de vez, o caráter contraditório do financiamento da Educação de Jovens e Adultos no contexto das políticas de cunho neoliberal, as quais impedem a oferta de condições efetivas para que a modalidade alcance o objetivo de reparar a exclusão histórica da classe trabalhadora ao acesso ao sistema educacional.

Considerações finais

As políticas educacionais voltadas à EJA no Brasil são amparadas por uma legislação que traz a ideia de restaurar a dívida histórica do Estado para com aqueles que, por motivos, em geral, de ordem estrutural, social e econômica, foram impedidos de ter acesso à educação ou não conseguiram completar seu processo de escolarização. Entretanto, efetivamente, a EJA não tem cumprido com suas funções de qualificar, equalizar e reparar a negação do direito à educação para seu público.

A análise dos impactos da política neoliberal no financiamento da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, embasada na perspectiva teórica do Materialismo Histórico e Dialético, possibilitou a compreensão de que, embora a EJA tenha sido declarada como um direito na Constituição Federal de 1988 - fruto da luta e resistência, sobretudo da classe trabalhadora através dos movimentos sociais organizados -, forças contrárias a esse movimento, representadas pelas políticas neoliberais implementadas no Brasil a partir da década de 1990, tem-se constituído como um dos elementos que determinam o caráter contraditório do financiamento da EJA na concretização das funções para as quais ela foi criada, impossibilitando, portanto, a garantia da efetivação do direito à educação para o público da modalidade.

Referências

AFANASIEV, Victor. *Fundamentos de filosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MARQUES, Eliana de Sousa Alencar. Materialismo Histórico Dialético: reflexões sobre o pensar em educação. In: AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de; BOCK, Ana Mercês Bahia. *Psicologia sócio-histórica e educação: tecendo redes críticas e colaborativas na pesquisa*. São Paulo: Cortez, 2020. p. 25-45.

AMORIM, Maria Gorete Rodrigues. *Educação para o trabalho no capitalismo: o Projovem como negação da formação humana*. São Paulo: Instituto Lukács, 2018.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, 1988.

https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996a.

http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf

BRASIL. Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. Altera dispositivos dos arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996b. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc14.htm

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996c. http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1996/lei-9424-24-dezembro-1996_

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Parecer CNE/CEB 11/2000. *Diário da União*, Brasília: MEC, 2000. http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 10, de 20 março de 2001. Estabelece critérios para aquisição, por parte dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, de veículos de transporte escolar, com recursos oriundos do Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2001. <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5681-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-10,-de-20-de-mar%C3%A7o-de-2001>

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Mapa do Analfabetismo no Brasil 2003*. <http://www.plataformadoletramento.org.br/acervo-para-aprofundar/249/mapa-do-analfabetismo-no-brasil-inep.html>

BRASIL. Resolução CD/FNDE nº 25, de 16 junho de 2005. Dispõe sobre o Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2005. <http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4194-resolu%EF%BF%BD%EF%BF%BDo-cd-fnde-n%EF%BF%BD-25,-de-16-de-junho-de-2005>

BRASIL. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Resolução CD/FNDE nº 23, de 24 abril de 2006. Estabelece ações para o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2006. https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao23-2006_104045.html

BRASIL. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2007. http://planodecarreira.mec.gov.br/images/pdf/lei_11494_20062007.pdf

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010. <https://www.normasbrasil.com.br/norma/?id=113429-365371-publicacaooriginal-1-pl.html>

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de julho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2014. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad-Contínua)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2015. <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>

BRASIL. Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD-Contínua), 2019.*

<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=24772&t=resultados>

BRASIL. *Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020.*

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc108.htm

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Consulta de Matrículas - Censo Escolar (2006, 2010, 2014, 2018 e 2020).*

<http://portal.inep.gov.br/web/guest/dados/consulta-matricula>

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação.* Brasília, DF: INEP, 2022.

<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/plano-nacional-de-educacao/relatorio-do-4o-ciclo-de-monitoramento-das-metas-do-plano-nacional-de-educacao-PNE-2022>

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. O financiamento da Eja no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB. *Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 30, n. 3, p. 635-655, 2014.

<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/57618>

CASTRO, Francislene Santos. *A Educação de Jovens e Adultos em Teresina (PI): contradições entre a proclamação do direito e a efetivação da oferta.* Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

CASTRO, Francislene Santos; OLIVEIRA, Jefferson de Sales; MENESES, Marlúcia de Sousa. A Educação de Jovens e Adultos no Piauí: reafirmação da negação do direito das políticas educacionais no Brasil. In: CRUZ, Rosana Evangelista da. *O direito à educação e a política educacional no Piauí.* Curitiba: Editorial Casa, 2022. p. 155-176.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da educação de jovens e adultos no Brasil? *Revista HISTEDBR On-line*, n. especial, p 225-237, 2009.

<https://doi.org/10.20396/rho.v9i33e.8639537>

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2017. (Coleção Docência em Formação: Educação de Jovens e Adultos)

CRUZ, Rosana Evangelista da. *Financiamento da educação e pacto federativo: qual o papel do FNDE?* Curitiba: Appris, 2022.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *SEEDMEC Salto para o futuro: educação de jovens e adultos.* Brasília, 1999. p. 9-18.

DAVIES, Nicholas. *Financiamento da Educação: novos ou velhos desafios?* São Paulo: Xamã, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara. Educação de jovens e adultos: ainda um desafio. In: HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. *Educação para todos: avaliação da década.* Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 111-115.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, ed. Especial, p. 1115-1139, 2005.

<https://doi.org/10.1590/S0101-73302005000300018>

DI PIERRO, Maria Clara. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica: um estudo em municípios paulistas. *Em Aberto*, v. 28, n. 93, p. 119-130, 2015. <https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i93.2461>

FARENZENA, Nalú. (Org.) *Custos e condições de qualidade da educação em escolas públicas: aportes de estudos regionais*. Brasília: INEP/MEC, 2005.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Centauro, 2001.

GAMBOA, Silvio Sánchez. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologias*. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012. p. 69-86.

GOUVEIA, Andréia Barbosa. Políticas e Financiamento da EJA: as mudanças na política de financiamento da educação e possíveis efeitos na EJA. *Ecos*, v. 10, n.2, p.379-395, 2008. <https://doi.org/10.5585/eccos.v10i2.1064>

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, Iria. (Org.). *LDB dez anos depois: reinterpretações sob diversos olhares*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 20-31.

KENDALL, Nancy. Educação para o desenvolvimento internacional. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. v. 1. Brasília: UNESCO; CAPES, 2012. p. 505-531.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

MAIA FILHO, Osterne; OLIVEIRA, Daniel Kelly; CARMO, Maurilene do; MORAES, Betânea. O empresariamento da educação: uma análise da reforma educacional da década de 1990. In: RABELO, Jackline; JIMENEZ, Susana; MENDES SEGUNDO, Maria das Dores (Org.). *O movimento de educação para todos e a crítica marxista*. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2015. p. 87-102.

MARTINS, Paulo de Sena. Constituinte, financiamento e direito à educação: a voz dos protagonistas. *Educ. Soc.*, v. 39, n. 145, p. 823-845, 2018. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018193871>

MARX, Karl. *Contribuição à crítica da economia política*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ADRIÃO, Theresa (Orgs.). *Gestão, financiamento e direito à educação: análise da Constituição Federal e da LDB*. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007, p. 83-121.

PAIVA, Vanilda. *História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PARO, Vitor Henrique. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. In: FERRETTI, Celso João; SILVA JÚNIOR, João dos Reis; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Trabalho, formação e currículo: para onde vai a escola*. São Paulo: Xamã, 1999. https://evoluieducacional.com.br/wp-content/uploads/2012/08/parem_de_educar_para_trabalho.pdf

PINTO, José Marcelino de Rezende. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o FUNDEB. *FINEDUCA - Revista de Financiamento da Educação*, v. 11, n. 16, p. 1-21, 2021. <https://seer.ufrgs.br/index.php/fineduca/article/view/111438>

POLLITZER, Georges; BESSE, Guy; CAVEING, Maurice. *Princípios fundamentais de Filosofia*. São Paulo: Hemus, 1954.

RODRIGUES, Francisco das Chagas Alves; MOURA, Maria da Glória Carvalho. Financiamento da modalidade no contexto do FUNDEB: onde avançamos? In: MOURA, Maria da Glória Carvalho; CARVALHÊDO, Josânia Lima Portela; LEAL, Francisca de Lourdes dos Santos (Org.). *Contributos da UFPI para a Educação de Jovens e Adultos: história, política e financiamento*. Teresina: Edufpi, 2014. p.149-163.

SAWAIA, Bader. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SOBRAL, Karine Martins; SOUSA, Nágla; JIMENEZ, Susana. O Movimento de Educação para Todos e a crítica marxista: notas sobre o marco de Ação de Dacar. *Revista Eletrônica Arma da Crítica*, a. 1, n. 1, p. 176-181, 2009. <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/23089>

TURA, Maria de Lourdes Rangel. O direito à educação no Brasil: antecedentes e reflexões sobre a legislação. *RBPE - Revista On-line de Política e Gestão Educacional*, v. 17, n. 1, p. 28-44, 2001. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25519/14851>

UNESCO. *Declaração Mundial sobre Educação para Todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990.

UNESCO. *Educação para Todos: o compromisso de Dakar*. Dakar, Senegal: UNESCO, 2000.

VENTURA, Jaqueline. A oferta da Educação de Jovens e Adultos de nível médio no Estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, v. 4, n. 8, p. 9-35, 2016. <https://lieja.fe.ufrj.br/producao-jaqueline-ventura/>

FRANCISLENE SANTOS CASTRO

Doutoranda em Educação, Universidade Federal do Piauí, Teresina/PI, Brasil; Professora, Secretaria Municipal de Educação de Teresina, Piauí, Brasil.

ROSANA EVANGELISTA DA CRUZ

Doutora em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo/SP, Brasil; Professora associada, Universidade Federal do Piauí, Piauí, Brasil.

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Autora 1 – concepção e desenho da pesquisa; construção e processamento dos dados; análise e interpretação dos dados; construção do texto final.

Autora 2 – concepção e desenho da pesquisa; contribuição na definição da metodologia e na análise e interpretação dos dados; revisão do texto final.

APOIO/FINANCIAMENTO

Não houve apoio.

DISPONIBILIDADE DE DADOS DE PESQUISA

Todos os dados foram gerados/analísados no presente artigo.

COMO CITAR ESTE ARTIGO

CASTRO, Francislene 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, e89940, 2024. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.89940>

O presente artigo foi revisado por Rose Mary Furtado Baptista Passos. Após ter sido diagramado, foi submetido para validação da autoria antes da publicação.

Recebido: 23/02/2023

Aprovado: 20/06/2023

Este é um artigo de acesso aberto distribuído nos termos de licença Creative Commons.

