

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS GERA IMPACTO FINANCEIRO? UM ESTUDO À LUZ DO PENSAMENTO POLÍTICO- EDUCACIONAL E JURÍDICO BRASILEIRO

Abner Apolinário Silva¹
Jonailza Alves de Oliveira²
Flávia Leite do Rêgo Barros³
Maria Segunda Gomes de Lima⁴
Ronnei Prado Lim⁵

RESUMO: Este artigo analisa a Educação de Jovens e Adultos (EJA) à luz do pensamento jurídico brasileiro, com ênfase no financiamento público, na omissão estatal e na reparação histórica. A pesquisa é de natureza qualitativa, fundamentada em análise do discurso e na transversalidade do conhecimento. O texto articula os campos da educação, do direito e das políticas públicas para compreender como a EJA, mesmo reconhecida legalmente, é tratada como política de baixa prioridade. Utilizando aportes de autores como Freire, Gadotti, Saviani, Cipriano, Diniz, Reale Jr. e decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), argumenta-se que a EJA deve ser reposicionada como política estruturante e vinculante. O texto sustenta que o direito à educação, no caso da EJA, é frequentemente negado por omissão deliberada dos entes federados, ausência de financiamento adequado e desarticulação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário. Também destaca a importância da escuta ativa dos sujeitos da EJA, da justiça distributiva e da valorização da diversidade epistêmica e territorial. Conclui-se que a efetivação da EJA requer compromisso ético, político e jurídico, sendo uma obrigação do Estado Democrático de Direito.

3429

Palavras-chave: EJA. Direito à educação. Justiça distributiva. Financiamento público. Estado democrático.

¹Juiz de Direito, Titular do Quarto Tribunal do Júri da Capital do Egrégio Tribunal de Justiça do estado de Pernambuco, Bacharel em Direito e Especialista em Direito Penal e Processual Penal.

²Especialista no Direito da Criança e do Adolescente e no Tribunal do Júri, Bacharela em Direito, atualmente Assessora de Magistrado do Quarto Tribunal do Júri da Capital do Egrégio Tribunal de Justiça do estado de Pernambuco.

³Professora I da Prefeitura da Cidade do Recife - Especialização em História do Brasil e Gestão Escolar, Coordenadora Pedagógica e Mestranda em Direitos Humanos na Universidade Federal de Pernambuco. Atualmente em Função Técnica Pedagógica, Bacharel em Direito com ênfase em Direito Penal e Processual Penal.

⁴Juíza de Direito da Segunda Vara de Acidentes do Tribunal de Justiça de Pernambuco, Bacharel em Direito e Letras, Especialista em Direito Penal e Processual Penal, Direito da Saúde e Mestranda em Direito na Universidade Católica de Pernambuco.

⁵Professor I da prefeitura municipal do Ipojuca e de Camaragibe. Especialista em História da África FUNESO. Mestre em História pela UFPE, núcleo de pesquisa do mundo Atlântico. Membro do NEAB/UFPE, Pesquisador CEA/UFPE. Membro do grupo de estudos África 70 e do ABE África. Atualmente é Coordenador de EJA da Prefeitura do Ipojuca.

ABSTRACT: This article examines Youth and Adult Education (YAE) under the lens of Brazilian legal thought, emphasizing public funding, state omission, and historical reparation. The study is qualitative in nature and grounded in discourse analysis and the transversality of knowledge. It connects the fields of education, law, and public policy to understand why YAE, although legally recognized, remains a low-priority policy. Drawing on authors such as Freire, Gadotti, Saviani, Cipriano, Diniz, Reale Jr., and rulings by the Brazilian Supreme Court (STF), the article argues that YAE must be repositioned as a structuring and binding policy. The text sustains that the right to education is often denied in YAE through deliberate state omission, lack of adequate funding, and poor coordination among government branches. It also emphasizes the importance of listening to YAE subjects, applying distributive justice, and valuing epistemic and territorial diversity. It concludes that effective implementation of YAE requires ethical, political, and legal commitment, as a constitutional duty of the democratic state.

Keywords: YAE. Right to education. Distributive justice. Public funding. Democratic state.

RESUMEN: Este artículo analiza la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde la perspectiva del pensamiento jurídico brasileño, con énfasis en la financiación pública, la omisión del Estado y la reparación histórica. La investigación es de carácter cualitativo, basada en el análisis del discurso y en la transversalidad del conocimiento. El texto articula los campos de la educación, el derecho y las políticas públicas para comprender cómo la EJA, aunque reconocida legalmente, es tratada como política secundaria. Basado en autores como Freire, Gadotti, Saviani, Cipriano, Diniz, Reale Jr. y decisiones del Supremo Tribunal Federal (STF), se argumenta que la EJA debe ser reposicionada como política estructurante y obligatoria. El texto sostiene que el derecho a la educación, en el caso de la EJA, suele ser negado por omisión deliberada, falta de financiación adecuada y desarticulación entre los poderes Ejecutivo, Legislativo y Judicial. También destaca la importancia de escuchar activamente a los sujetos de la EJA, aplicar justicia distributiva y valorar la diversidad epistémica y territorial. Se concluye que la implementación efectiva de la EJA requiere un compromiso ético, político y jurídico, como deber del Estado democrático de derecho.

3430

Palabras clave: EJA. Derecho a la educación. Justicia distributiva. Financiación pública. Estado democrático.

I. INTRODUÇÃO

A urgência da Educação de Jovens e Adultos no pacto federativo

A Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as), apesar de ser reconhecida como um direito constitucional, segue marginalizada nas políticas públicas, tratada com desrespeito, improvise e cortes orçamentários. Ao longo da história, foi destinada à população negra, pobre e periférica, como uma política remediadora, muitas vezes pontual e assistencialista. Essa exclusão não se deve apenas à ausência de escolarização formal, mas ao que ela representa: a retirada sistemática do direito à palavra, à autonomia e ao lugar político de sujeitos que, como

aponta Freire (2005), foram historicamente impedidos de “dizer sua palavra” e construir criticamente sua realidade.

Esses estudantes da EJA não são números ou estatísticas, mas trabalhadores e trabalhadoras do campo, da indústria, do comércio, do trabalho informal e do trabalho reprodutivo – este último, como afirma Davis (1981)⁶, sistematicamente desconsiderado nas políticas educacionais. São mães solo, mulheres negras e homens negros, jovens que abandonaram a escola por necessidade e idosos (as) que voltam a estudar como forma de resgatar a dignidade. Muitos desses sujeitos carregam experiências de fracasso escolar e exclusão múltipla, e veem na EJA não apenas uma alternativa educacional, mas um lugar possível de reexistência e reconstrução de suas trajetórias.

Nessa luta por reexistência, a escola da EJA pode ser, como propõe Freire (2005), um espaço de conscientização e transformação social. Mas essa potência só se concretiza quando acompanhada de condições estruturais e de financiamento adequados, como alerta Daniel Cara (2021)⁷, ao debater os desafios do Fundeb e a constante disputa federativa pela alocação de recursos para essa modalidade. Não basta garantir vagas: é necessário garantir permanência, currículo dialógico e políticas públicas que não invisibilizem esses sujeitos, mas os reconheçam em sua complexidade.

3431

A ausência de investimento e de planejamento de longo prazo compromete o caráter estratégico da EJA no enfrentamento das desigualdades sociais. Como afirma Gohn (2018), a exclusão escolar tem efeitos que transbordam a sala de aula e se projetam na política, no trabalho e na vida comunitária. Negar acesso à educação é também negar acesso à cultura, à informação e ao direito de opinar. E quando o Estado limita o alcance da EJA com cortes orçamentários e baixa prioridade administrativa, reforça a ideia de que há sujeitos que podem esperar e outros que devem ser educados com urgência.

Por isso, falar de EJA é também falar da ética do financiamento público. É perguntar por que, em um país tão marcado por desigualdades estruturais, a educação para jovens adultos (as), idosos (as) da classe trabalhadora e daqueles que estão em condições de vulnerabilidade social e

⁶ O termo “trabalho reprodutivo” diz respeito às atividades que sustentam a vida cotidiana e a reprodução da força de trabalho, como tarefas domésticas e cuidados com dependentes. Angela Davis destaca que esse tipo de trabalho é frequentemente desvalorizado e invisibilizado, especialmente quando realizado por mulheres de minorias raciais e classes trabalhadoras (DAVIS, 1981).

⁷ As contribuições de Daniel Cara sobre financiamento e direito à educação podem ser consultadas em publicações da Campanha Nacional pelo Direito à Educação, bem como em artigos e entrevistas disponíveis em: <https://campanha.org.br>.

econômica ainda ocupa o rodapé das planilhas orçamentárias. Essa pergunta, que envolve tanto a pedagogia quanto o direito, atravessa o campo da política pública e da justiça social. E nela convergem as vozes de Freire (2005), Gohn (2018) e Cara (2021), apontando para a urgência de transformar a EJA de uma política esquecida em uma política de Estado: duradoura, articulada, valorizada, financiada.

Esta pesquisa, orientada por uma abordagem qualitativa e fundamentada em análise do discurso, parte desse desafio: compreender como os discursos sobre financiamento da EJA revelam escolhas políticas e concepções de sujeito. Os autores e autoras deste artigo, oriundos de diferentes campos do conhecimento – entre eles o Direito, a Educação e o Judiciário – compartilham o compromisso com os direitos humanos e com a construção de políticas reparadoras que reconheçam, no rosto das estudantes e dos estudantes da EJA, as marcas do racismo estrutural, da desigualdade de gênero, da negação do direito. Mais do que uma obrigação legal, investir na EJA é um ato de responsabilidade histórica.

2. Marco legal da EJA no Brasil

O direito à educação é mais do que um enunciado constitucional — é uma promessa histórica que carrega consigo a função reparadora do Estado frente às desigualdades estruturais que atravessam o Brasil. Inscrito nos artigos 6º e 205 da Constituição Federal de 1988, ele estabelece que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, devendo ser garantida com vistas ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988). No entanto, a distância entre esse dispositivo normativo e a realidade das populações atendidas pela EJA denuncia uma cisão grave entre o direito formal e sua efetivação. A modalidade, voltada justamente aos que foram historicamente excluídos da escola — em sua maioria pessoas negras (os), pobres, trabalhadoras (es) —, permanece negligenciada nas agendas públicas e no financiamento estatal.

Essa negligência não é acidental, mas parte de uma lógica estrutural que mantém a EJA à margem do sistema educacional. Mesmo sendo obrigatória, a modalidade é tratada como política secundária, ofertada com fragilidade institucional, calendário reduzido, ausência de materiais específicos e descontinuidade constante. Esse quadro de precariedade rompe frontalmente com a exigência constitucional de qualidade, como aponta Salomão Ximenes (2015, p. 150): “Garantir um padrão de qualidade do ensino é um desafio constitucional que exige compromisso do Estado”. O autor sustenta que esse padrão não pode ser diferenciado segundo

o público atendido — o que, na prática, ocorre com a EJA. A seletividade na aplicação da norma expressa uma hierarquização de sujeitos e de direitos, revelando como o Estado prioriza determinados corpos escolares em detrimento de outros.

A crítica se acentua quando examinamos o modelo de financiamento. Dourado, Marques e Silva (2021, p. 670) afirmam que “as políticas de financiamento da educação no Brasil contemporâneo refletem a corrosão do Estado e comprometem o direito à educação”, sobretudo no que se refere às populações mais vulnerabilizadas. Para esses autores, a descentralização sem a devida redistribuição de recursos aprofunda as desigualdades educacionais, transformando a garantia constitucional em um ideal inatingível para grande parte da população. É na lógica fiscal, e não na letra da lei, que se define o que será ofertado. No caso da EJA, muitos municípios, acabam por descompromissar a força da lei, abandonando a modalidade ou ofertando-a de forma improvisada e desarticulada.

Nesse contexto, Maria Helena Diniz (2018, p. 43) é incisiva ao afirmar que “o direito à educação, como direito público subjetivo, obriga o Estado a prestar o serviço com qualidade e continuidade, sob pena de responsabilidade jurídica”. Esse entendimento é fundamental para deslocar o debate da esfera da “boa vontade administrativa” para a centralidade da justiça e da legalidade. Não garantir turmas de EJA onde há demanda não é apenas uma falha de gestão — é uma infração constitucional, principalmente sob um argumento falacioso de nuclear as escolas para otimizar os recursos. Essa violação se materializa diariamente quando turmas são fechadas sob a justificativa de baixa procura, sem considerar os obstáculos impostos à matrícula, como a ausência de transporte, a falta de divulgação ou a recusa institucional das escolas em receber esses (as) estudantes.

3433

A desconexão entre os marcos legais e a realidade da EJA não se limita ao financiamento. Há também uma distância no plano simbólico e pedagógico. A LDB (Lei nº 9.394/1996) reconhece a EJA como modalidade com identidade própria, que deve respeitar os saberes e trajetórias desses sujeitos. No entanto, os currículos ainda reproduzem conteúdos e metodologias pensadas para o ensino regular, ignorando a diversidade de experiências e necessidades presentes nas salas de aula da EJA. A função reparadora da modalidade, nesse sentido, é esvaziada por uma lógica escolar que valoriza a padronização em detrimento da escuta. O PNE (Lei nº 13.005/2014) em sua meta 9 determina que o poder público deve “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% o analfabetismo

funcional” (BRASIL, 2014, p. 14), mas tal meta sequer foi alcançada em sua primeira fase. Já a Emenda Constitucional nº 108/2020, que alterou o Fundeb, prevê que ao menos 10% do valor anual total seja destinado à educação básica pública conforme critérios que levem em conta a equidade e a vulnerabilidade socioeconômica. No entanto, como aponta Dourado, a operacionalização desses instrumentos ainda está distante de alcançar as realidades territoriais que demandam a EJA com urgência.

É preciso reconhecer que o marco legal da EJA está cercado de contradições. Por um lado, temos uma legislação avançada, que garante o direito à educação em todas as fases da vida, com previsão de estratégias específicas para jovens, adultos (as), idosos (as). Por outro, há um descompromisso estrutural com sua execução. Essa dualidade sustenta um modelo de “constitucionalismo decorativo”, no qual a lei é celebrada, mas não executada. Como alerta Ximenes (2015), essa omissão caracteriza uma forma de inconstitucionalidade material, uma violação que não precisa de leis novas, mas de aplicação rigorosa das que já existem.

A transversalidade desse debate exige o diálogo entre os campos do direito, da política pública e da pedagogia. Quando Dourado (2021) analisa o enfraquecimento do Estado como mediador da justiça educacional, ele aponta para a urgência de reconstruir políticas que tenham a redistribuição como princípio norteador. Ao mesmo tempo, o pensamento jurídico de Diniz (2018) oferece a base normativa para essa reconstrução, reforçando que o direito à educação é exigível, e não uma concessão administrativa. Ao integrar essas leituras, compreendemos que a luta pela efetivação do marco legal da EJA é, ao mesmo tempo, uma disputa por memória, dignidade e reparação.

3434

3. Educação quilombola, do campo, inclusiva e popular: intersecções com a EJA

Diante desse contexto trabalhado até aqui, notamos que se faz necessário uma intersecção nesse momento. Esses encontros epistemológicos entre a EJA e as demais modalidades e territórios educacionais não podem ser reduzidas à adaptação de conteúdos. Elas exigem uma reconfiguração profunda do projeto pedagógico e institucional da EJA, que leve em conta as múltiplas formas de opressão — mas também as potências políticas, culturais e epistemológicas dos sujeitos que a constituem. No caso das pessoas com deficiência, a inclusão na EJA não deve ser condicionada ou tratada como exceção, mas assumida como parte inegociável do direito à educação. A escola pública tem a obrigação de garantir acessibilidade, atendimento educacional especializado e metodologias inclusivas, sem recorrer a modelos

segregadores, como ocorreu no município de Ipojuca por longos oito anos na gestão de Célia Sales, o que acaba por contradizer a lógica democrática. Integrar essas dimensões é uma tarefa pedagógica, jurídica e política. E é justamente nesse ponto que a EJA pode se afirmar como uma política de emancipação, não apenas de alfabetização.

Pensar a EJA como política reparadora exige ir além da ideia de “oferta para quem ficou para trás”. Ela precisa ser compreendida como território de insurgência pedagógica, onde diferentes vozes e experiências, silenciadas ao longo da história escolar brasileira, possam finalmente produzir sentido, presença e futuro. Quando olhamos para as práticas escolares nos quilombos, nos assentamentos rurais, nos bairros periféricos, entre mulheres negras, mães solo, pessoas com deficiência, povos indígenas e comunidades tradicionais, o que encontramos é uma demanda por reconhecimento, e não por inclusão entendida como concessão. O reconhecimento de que esses e essas estudantes e seus saberes foram e são deliberadamente excluídos do projeto moderno de escolarização. E que agora, na EJA, cobram lugar com nome, cor, corpo, ancestralidade e urgência.

A escola, nesses territórios, não pode ser mero canal de transmissão de conteúdos descontextualizados. Ela precisa ser, como afirma Roseli Caldart (2000), um espaço de afirmação de identidades e de luta por direitos — luta essa que se materializa não só nas lutas por terra, moradia ou acesso à renda, mas também por currículo, tempo, palavra e memória. É nesse ponto que a EJA do campo, a quilombola, a indígena e a urbana, a educação popular em seu contexto maior se encontram: todas denunciam que a universalização formal da educação nunca foi universal de fato. E todas reivindicam um currículo que não apague a experiência coletiva, que não rejeite a oralidade como método, que não transforme diversidade em problema pedagógico.

3435

Essa diversidade, quando não é pensada criticamente, acaba sendo administrada por meio de mecanismos de exclusão. Sueli Carneiro (2011) adverte que o racismo e o sexism não são desvios do sistema, mas sua engrenagem central. E a EJA, ao reunir majoritariamente mulheres negras pobres, expõe as intersecções dessas violências. Como permitir que essas mulheres estudem sem creche, sem política de cuidado, com jornadas triplas de trabalho e com escolas que lhes cobram “participação” como se não carregassem o mundo nas costas? Sueli Carneiro (2011) nos desafia a pensar políticas públicas não a partir da exceção, mas da experiência acumulada de quem sempre foi tratada como sobra.

Do mesmo modo, Gomes (2002) nos ensina que é impossível pensar a EJA sem questionar o epistemocídio fundacional da escola brasileira — que historicamente rejeitou a produção intelectual negra, indígena e popular. Se o currículo da EJA ignora a ancestralidade afro-brasileira e indígena, se apaga a sabedoria do campo, se silencia as narrativas locais, então ele apenas reedita a exclusão por outros meios. A afirmação da identidade negra, segundo essa autora, passa por reconhecer e valorizar a cultura afro-brasileira na escola — mas isso só será possível se deixarmos de ver o saber popular como suplemento e passarmos a vê-lo como estrutura.

A crítica também precisa alcançar as práticas que, em nome da "inclusão", produzem novas formas de segregação. Mantoan (2003) provoca uma reflexão ao dizer que a inclusão não é uma exceção à regra, mas a própria regra se quisermos falar de justiça. A EJA atende uma quantidade significativa de estudantes com deficiência, muitos deles abandonados pelo sistema regular. Mas garantir acesso à matrícula não é suficiente: é preciso rever o projeto escolar para que ninguém precise se adaptar a uma estrutura que foi feita para excluir. Quando falamos de inclusão na EJA, falamos de arquitetura, sim — mas também de linguagem, de escuta, de formação docente, de ruptura com a lógica do mérito e da produtividade que rege a escolarização tradicional.

3436

Essas intersecções, quando compreendidas em sua radicalidade, não pedem que a EJA se torne espelho da escola regular, mas que ela seja reformulada com base nas vozes, territórios e experiências desses (as) estudantes que a constroem diariamente. Isso não significa abdicar da função social da escola, mas ampliá-la para que caibam nela os saberes que resistiram ao apagamento e ao silenciamento: o canto que ensina, a fala que transmite história, a prática que forma a comunidade. É nesse campo de força — entre o que foi recusado e o que insiste em existir — que a EJA pode se reinventar como ferramenta de justiça social.

4. Financiamento da EJA: dados, invisibilidades e enfrentamentos

O financiamento da Educação de Jovens, Adultos(as) e Idosos(as) permanece como uma das maiores lacunas da política educacional brasileira. Discuti-lo exige romper com o silêncio orçamentário que historicamente recai sobre essa modalidade. Ainda que a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988) reconheça a educação como direito público subjetivo, a EJA segue operando à margem dos critérios de prioridade estatal, sendo constantemente submetida a cortes, invisibilidade estatística e descontinuidade institucional. Como afirma Ribeiro (2001, p. 80): “a

educação de jovens e adultos no Brasil tem sido marcada por políticas descontínuas e falta de investimento adequado”. Esse diagnóstico, infelizmente, permanece atual.

A crise da EJA não se mede apenas em números absolutos de matrículas, mas na ausência de compromisso estatal com sua sustentação. A gravidade dessa retração pode ser visualizada no gráfico a seguir, que apresenta a evolução das matrículas e do número de turmas da EJA em Ipojuca entre 2017 e 2025⁸. A nível nacional, a análise do Censo Escolar de 2023 aponta uma queda de 37% nas matrículas da EJA na última década, segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2023)⁹. Mas a pergunta que deve ser feita não é “por que os (as) estudantes não estão vindo?”, mas “por que o Estado está se retirando?”. As redes de ensino têm se utilizado do argumento da baixa demanda para encerrar turmas, sem considerar a ausência de políticas de busca ativa, de oferta qualificada e de articulação intersetorial. Como adverte Costin (2022), “o financiamento da EJA não deve ser residual, mas parte das estratégias centrais do Plano Nacional de Educação”.



3437

Fonte: SEI - Sistema Educacional do Ipojuca, abril 2025¹⁰

No caso específico do município de Ipojuca¹¹, a queda nas matrículas entre os anos de 2017 e 2024 foi de aproximadamente 65%, enquanto a redução no número de turmas chegou a

⁸Notamos uma acentuada queda nas ofertas de turmas para a EJA no período de 2017 a 2024, configurando uma falta de compromisso ético e político com essa modalidade de ensino, perpetuando a exclusão e a segregação dessa população, estudantes, que, como já exposto anteriormente, veem sendo vilipendiado do seu direito à cidadania através da educação.

⁹INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília: Inep, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 10 abr. 2025.

¹⁰Ver em: <https://www.educacao.ipajuca.pe.gov.br/>

¹¹Em Ipojuca, a nucleação das turmas da EJA — estratégia adotada para reduzir custos com infraestrutura e transporte — resultou no fechamento de unidades descentralizadas, principalmente da EJA da educação do campo e, como consequência, no aumento das desistências, especialmente entre trabalhadores com jornada ampliada e dificuldades de locomoção, aumentando significativamente o percentual de analfabetismo na população ipojucana. Essa escolha gerencial não apenas agravou a exclusão educacional como expôs a ausência de uma política de permanência efetiva para os sujeitos da EJA. De forma diferenciada, e com outra perspectiva política educacional para a EJA, no ano de 2025 já ocorreu, só nos três primeiros meses do ano, um aumento de 27,03% de matrículas em relação ao ano anterior e, mais ainda, um crescimento de 30% na quantidade de turmas.

60% no mesmo período. Esse cenário é resultado direto de uma política local de nucleação das turmas da EJA, que buscava concentrar as aulas em polos centralizados, com a justificativa de otimizar custos operacionais. No entanto, tal medida teve, talvez como efeito colateral ou mesmo proposital, o aumento das taxas de evasão, sobretudo entre trabalhadores e trabalhadoras que não conseguiam se deslocar até os novos centros de ensino. O que se apresenta, portanto, é um exemplo concreto de como decisões fiscais, quando descoladas de uma perspectiva inclusiva, aprofundam as desigualdades e silenciam esses (as) estudantes que mais precisam da escola pública.

Contudo, em 2025, os dados indicam um ponto de inflexão. Nesse ano, de fevereiro a abril, houve um aumento de aproximadamente 27% nas matrículas em comparação com o ano anterior, passando de 984 para 1.250 estudantes. A quantidade de turmas também cresceu cerca de 30%, indo de 40 para 52. Esses números sinalizam um esforço institucional de reverter a tendência de retração da modalidade. Ainda que não se trate de uma reversão definitiva, os dados apontam para a possibilidade de reconstrução das políticas de acesso e permanência na EJA, desde que articuladas a estratégias de financiamento justo e políticas intersetoriais. A retomada do crescimento, quando ocorre, não é espontânea — ela depende de vontade política, pressão social e reconhecimento desses (as) estudantes da EJA como prioridade no pacto federativo. 3438

Partindo para uma análise mais macro, esse modelo de distribuição de recursos vigente contribuiativamente para a invisibilização da EJA, como vinha ocorrendo no período retratado no gráfico acima, que nos propusemos a estudar conforme o pensamento de Revel (1998) nesse jogos de escalas¹². Essa negligência é amplificada por uma arquitetura de financiamento que não reconhece as especificidades da modalidade. A distribuição dos recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), embora aperfeiçoada com a Emenda Constitucional nº 108/2020, ainda está presa a uma lógica baseada no número de matrículas e nos indicadores de rendimento escolar. Freitas (2020) tem insistido que a redistribuição do Fundeb precisa priorizar os territórios de maior vulnerabilidade social, o que exigiria um critério de justiça educacional enraizado no princípio da equidade, e não da igualdade formal, que perpetua desigualdades históricas e negligencia os sujeitos da EJA.

¹² Para maior aprofundamento, ver: REVEL, Jacques. *A história em migalhas: dos Annales à “nova história”*. Trad. André Telles. São Paulo: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1998.

A omissão orçamentária também é reveladora da forma como o Plano Nacional de Educação tem sido negligenciado. Cara (2021), ao lado de pesquisadores do campo da educação, sustenta que não se pode falar em cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE)¹³ se a EJA continua sendo tratada como apêndice. A meta 9 determina a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução pela metade do analfabetismo funcional até o final de sua vigência. Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)¹⁴ de 2022, há mais de 11 milhões de brasileiros analfabetos com 15 anos ou mais. Esse dado, por si só, deveria ser suficiente para colocar a EJA no centro das estratégias educacionais, o que não ocorre.

O subfinanciamento da EJA não se limita à ausência de recursos — ele também se expressa na má execução dos poucos valores destinados. O declínio expresso no gráfico anterior corrobora esse diagnóstico. Segundo levantamento do Observatório do PNE (2023), o investimento em EJA representa menos de 2% do total da educação básica, mesmo sendo responsável por uma população com necessidades específicas, que exigem estrutura pedagógica própria, formação continuada de professores (as) e políticas de permanência. A ausência de alimentação escolar, transporte público noturno e infraestrutura adaptada são sintomas dessa negligência deliberada e histórica.

3439

A precariedade da estrutura material e pedagógica da EJA compromete diretamente a permanência e a aprendizagem dos sujeitos atendidos. Ramos (2010, p. 70) enfatiza que “a integração da EJA com a educação profissional apresenta desafios políticos e pedagógicos que precisam ser enfrentados”. Para ela, a fragmentação entre as pastas de educação, trabalho e assistência social impede a construção de itinerários formativos articulados, que reconheçam a EJA como parte de um projeto de emancipação cidadã e econômica. É preciso articular o campo da formação crítica com as oportunidades concretas de inserção social, o que exige recursos e planejamento. Mais ainda, a concepção de qualidade que orienta o financiamento da EJA também precisa ser criticamente revista. A EJA tem sido vítima de uma lógica tecnocrática, que associa qualidade ao cumprimento de metas padronizadas e à obtenção de índices quantitativos. Eirini (2016, p. 130) propõe outra lógica ao afirmar que “a educação popular e os direitos humanos

¹³ O Plano Nacional de Educação (PNE) é uma política pública de longo prazo instituída pela Lei nº 13.005/2014, que estabelece 20 metas para a educação brasileira no período de 2014 a 2024. Entre elas, a Meta 9 trata da erradicação do analfabetismo e da ampliação da oferta da EJA como direito constitucional.

¹⁴ A PNAD Contínua, produzida pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), é a principal pesquisa de acompanhamento dos indicadores sociais no Brasil. Seus dados sobre educação são fundamentais para compreender o alcance e as lacunas das políticas educacionais, como no caso da EJA.

são pilares para a construção de uma sociedade mais justa". Tal perspectiva desloca o debate do financiamento para o campo ético-político da redistribuição ativa, onde o investimento acompanha o valor social desses (as) estudantes e não sua rentabilidade no mercado.

É fundamental repensar os critérios técnicos que regulam o repasse de verbas públicas para a modalidade, pois o financiamento da EJA precisa se basear em uma concepção ampliada de justiça educacional. Para que essa modalidade se consolide como política pública permanente, é necessário construir um sistema de financiamento que incorpore os custos reais da inclusão, da acessibilidade, da diversidade territorial e da formação docente. Freitas (2020) argumenta que a justiça distributiva deve orientar os critérios de ponderação do Fundeb, e não uma neutralidade fiscal que perpetua desigualdades históricas e mantém a EJA como política de baixa visibilidade nos municípios. Essa leitura encontra ressonância em Ramos (2010), ao defender que a estrutura orçamentária deve estar conectada à articulação entre educação, trabalho e assistência social, de modo que a formação crítica seja acompanhada por condições reais de permanência e emancipação. O esvaziamento financeiro da EJA, portanto, não é neutro — ele é político. E como toda escolha política, pode ser revertida. A reversão passa por escuta ativa dos (as) estudantes da EJA, pelos movimentos sociais, pela ação dos conselhos municipais e estaduais de educação, e por pressão legislativa. Para isso, os relatórios de monitoramento do PNE

3440

precisam deixar de ser burocráticos e se tornarem instrumentos de denúncia, reivindicação e exigência de responsabilidade estatal.

Ampliar o financiamento da EJA exige também democratizar os processos de fiscalização e controle social. Os conselhos de acompanhamento do Fundeb, os fóruns de EJA e os conselhos de educação precisam ser capacitados e fortalecidos para atuar como instâncias de fiscalização e proposição. A ausência de participação popular no debate sobre orçamento educativo é parte da lógica que mantém a EJA invisível. É preciso que a gestão pública ouça os sujeitos da EJA não apenas como usuários do sistema, mas como agentes de formulação e crítica das políticas educacionais.

O direito à educação só se realiza plenamente quando garantido com equidade. Finalmente, é preciso afirmar que o financiamento da EJA não é uma questão apenas administrativa, mas ética. Quando o Estado nega recursos à EJA, ele reafirma o lugar social dos sujeitos que a compõem como descartáveis. Quando financia apenas o ensino médio regular e os anos iniciais do fundamental, como se esses fossem os únicos com direito à educação digna, ele hierarquiza os direitos, escancarando que nem todos os corpos e trajetórias têm o mesmo

valor para o projeto de nação em curso. Investir na EJA é, portanto, uma ação estratégica de reparação histórica e de justiça cognitiva. A luta por um financiamento justo da EJA é também uma luta por reconhecimento e redistribuição. É no orçamento que a democracia se materializa — ou se omite.

5. O dever do Estado à luz do pensamento jurídico brasileiro

A condição marginal que a Educação de Jovens e Adultos ocupa no pacto federativo brasileiro não decorre apenas de limitações operacionais, mas de uma estrutura jurídica e política que insiste em interpretá-la como política suplementar, mesmo diante de marcos legais atualizados, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e o Parecer CNE/CEB nº 3/2025¹⁵. Ainda que a Constituição de 1988 estabeleça a educação como direito público subjetivo, sua materialização para os (as) estudantes da EJA esbarra em mecanismos institucionais de exclusão e uma lógica tecnocrática que se sobrepõe ao horizonte emancipador previsto pelas diretrizes legais. Saviani (2007) oferece base para compreendermos que a negligência à EJA tem raízes em uma tradição pedagógica que naturaliza desigualdades, tratando a equidade como uniformização e confundindo justiça social com cobertura mínima. Ao lado desse pensamento, Cipriano (2019) aponta que a gestão democrática é o caminho

3441

necessário para que essa inversão de prioridades seja corrigida, tornando esses (as) estudantes da EJA participantes ativos na formulação e fiscalização das políticas que lhes dizem respeito. Quando esse diálogo é negligenciado, o Estado reproduz uma estrutura de silenciamento que compromete a legitimidade das decisões institucionais. Reconhecer a EJA como política estruturante, se propondo a compreendê-la além de ser reparadora, exige que seus marcos legais e pedagógicos sejam lidos sob a lente da equidade radical e do compromisso com a diversidade dos saberes, dos territórios e das vozes que sustentam a sua existência.

Embora a gestão democrática seja reiteradamente reconhecida como condição para a efetividade dos direitos sociais, o Estado brasileiro ainda restringe a participação dos (as) estudantes da EJA na deliberação sobre sua própria escolarização, como observa Cipriano (2019) ao indicar que o silêncio institucional diante das vozes populares fragiliza a legitimidade das políticas educacionais. O papel do Estado não pode, portanto, ser reduzido à execução técnica

¹⁵ O Parecer CNE/CEB nº 3/2025, homologado pelo Ministério da Educação, institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação. Reconhece essa modalidade como política estruturante e orienta os sistemas de ensino a tratarem a EJA como prioridade de Estado, com foco na equidade, diversidade e justiça educacional.

de metas educacionais: deve assumir-se como agente de escuta ativa, de correção histórica e de construção compartilhada. Essa ausência de diálogo efetivo produz uma exclusão pedagógica tão violenta quanto aquela determinada pela ausência de infraestrutura, e insere a EJA em uma engrenagem de invisibilização legitimada pela própria estrutura administrativa.

A reconfiguração da EJA demanda mais do que um reconhecimento da diversidade cultural como valor: ela exige sua centralidade na organização curricular, pedagógica e política da modalidade. Ao tratarmos a interculturalidade como princípio estruturante, aproximamos o debate de uma concepção de justiça educacional que ultrapassa o formalismo normativo. Vera Candau problematiza a padronização curricular como instrumento de exclusão simbólica e aponta a importância de práticas pedagógicas ancoradas nas realidades territoriais e culturais. Essa perspectiva se interliga com a leitura de Maria Helena Diniz sobre a aplicabilidade imediata dos direitos sociais, exigindo do Estado uma ação afirmativa contínua. É nesse cruzamento entre cultura e norma que se revela a omissão do poder público como um ato estruturante de exclusão. Assim, a ausência de políticas efetivas para a EJA, mesmo diante de marcos constitucionais, deve ser interpretada como negação de direito. Essa violação é juridicamente reconhecida por decisões do Supremo Tribunal Federal (STF), como na ADI 3510/DF, em que a Corte afirmou que o não cumprimento das obrigações educacionais viola a Constituição e exige providências concretas dos entes federativos (BRASIL, 2009).

A tensão se aprofunda quando contrastamos o reconhecimento constitucional da educação como direito público subjetivo com a omissão deliberada de diversas redes de ensino na garantia da EJA como política contínua e qualificada. Candau (2016) denuncia o silenciamento institucional das culturas populares, enquanto Diniz (2018) denuncia a negação sistemática dos direitos por omissão estatal. Juntas, suas vozes revelam que o fracasso da EJA não reside apenas na precariedade material, mas na ausência de um pacto ético-político que assuma a diversidade como horizonte jurídico e pedagógico. Ao não enfrentar essa complexidade, o Estado permanece como agente da exclusão. Esse diagnóstico exige, portanto, que tracemos novas fronteiras entre o campo da educação e o campo do direito. Reconhecer a EJA como espaço legítimo de produção de saberes e de cidadania implica reposicionar a modalidade como questão de justiça constitucional. A omissão estatal, diante da diversidade característica da EJA, deve ser juridicamente tensionada. É nesse ponto que a análise deve avançar para os entendimentos produzidos pelo Supremo Tribunal Federal (STF),

especialmente no que diz respeito à judicialização do direito à educação como resposta às omissões reiteradas do Estado.

Nesse contexto, Freitas (2020) argumenta que a justiça distributiva, enquanto princípio estruturante da ordem constitucional brasileira, ganha centralidade nos debates sobre financiamento educacional e materialização de direitos. Ao tratar das políticas de financiamento, argumenta que critérios de ponderação no Fundeb devem priorizar territórios vulnerabilizados, rompendo com a lógica do investimento per capita homogêneo. Esse entendimento converge com decisões recentes do Supremo Tribunal Federal (STF), que reconhecem a necessidade de políticas públicas diferenciadas e proporcionais às desigualdades históricas acumuladas. O STF, ao julgar ações que envolvem o direito à educação, tem reafirmado que a igualdade formal não pode ser utilizada como justificativa para a manutenção de desigualdades materiais, sendo dever do Estado criar mecanismos que garantam acesso e permanência escolar com qualidade, especialmente em contextos de exclusão reiterada, como é o caso da EJA.

Essa interpretação constitucional encontra eco na leitura filosófica de Miguel Reale Júnior (2020), que entende a responsabilidade estatal como uma dimensão ética que ultrapassa o mero cumprimento formal da legalidade. Para ele, o Estado não deve apenas garantir o direito à educação no plano normativo, mas efetivá-lo como política pública integral, contínua e universal. O STF tem acompanhado esse raciocínio ao determinar, por exemplo, que a omissão na oferta de vagas ou na manutenção de infraestrutura escolar adequada pode configurar violação direta ao princípio da dignidade da pessoa humana. Conforme decidido no julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 3510 pelo STF, o direito à educação exige ações afirmativas do Estado, especialmente quando se trata de populações historicamente excluídas (BRASIL, 2009). Quando decisões judiciais reconhecem a precariedade da EJA como expressão de negligência institucional, tornam visível que a justiça educacional exige compromissos redistributivos efetivos, fiscalmente orientados e juridicamente vinculantes. Nessa perspectiva, é preciso consolidar o entendimento de que o financiamento da EJA, sua valorização docente e a adaptação curricular às realidades locais não são concessões administrativas, mas obrigações constitucionais e éticas do Estado Democrático de Direito.

Por fim, reconhecer o dever jurídico do Estado implica, também, compreender os limites e possibilidades de sua atuação. A articulação entre os poderes Executivo, Legislativo e Judiciário deve ser tensionada a partir das lutas sociais e dos movimentos populares. A EJA,

quando apropriada por esses sujeitos, torna-se não apenas uma modalidade de ensino, mas um campo político de reivindicação e reconstrução do próprio Estado. Que novos desenhos institucionais seriam possíveis se a escuta dos sujeitos da EJA não fosse exceção, mas fundamento das políticas públicas?

6. Considerações finais: a EJA como política de reparação e redistribuição

As contribuições de Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) apontam que a educação do campo — e, por extensão, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) — deve partir das especificidades e modos de vida dos (as) estudantes que a constituem, reafirmando o compromisso com territórios historicamente subalternizados. Quando Gadotti (2009) defende a educação popular como instrumento de fortalecimento da democracia participativa, ele amplia essa compreensão, posicionando a EJA como campo de práticas emancipadoras. Esse entendimento é reforçado por Vaz (2006, p. 112), ao considerar que ações afirmativas são expressões de justiça social voltadas à correção de desigualdades estruturais. E quando Pereira (2025) afirma que a educação jurídica deve ser antirracista e comprometida com a transformação social, ela inscreve a EJA dentro de uma agenda de justiça cognitiva, política e epistêmica.

Pensar a EJA como investimento ético e humanizador exige que ultrapassemos a lógica da racionalidade burocrática. Nesse sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 25) propõem uma educação voltada às especificidades territoriais. Gadotti (2009) reforça que a educação popular deve promover a democracia participativa. Já Vaz (2006) e Pereira (2025) enfatizam, respectivamente, a importância das ações afirmativas e do compromisso antirracista na política educacional.

A trajetória da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é marcada por omissões históricas, precarizações sucessivas e uma institucionalização sempre tardia. Mesmo reconhecida legalmente, a EJA não tem sido tratada como prioridade no planejamento educacional das esferas federal, estadual e municipal. O silenciamento da EJA enquanto política estruturante revela uma estrutura de poder que hierarquiza sujeitos e territórios, naturalizando a exclusão de populações historicamente vulnerabilizadas. Os dados de evasão¹⁶, o desfinanciamento progressivo e a baixa adesão a programas específicos demonstram que, na

3444

¹⁶ Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), os dados do Censo Escolar 2023 indicam que as matrículas na EJA caíram 34,5% na última década, revelando não apenas desinteresse institucional, mas ausência de políticas públicas efetivas para sua manutenção e expansão. Fonte: INEP. Censo Escolar 2023 – Notas Estatísticas. Brasília, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar>. Acesso em: 10 mar. 2025.

prática, o direito à educação continua sendo diferenciado por critérios sociais, raciais e territoriais.

Reafirmar a EJA como política de reparação exige mais do que sua manutenção residual nos sistemas de ensino: implica reconhecer que ela carrega uma função histórica de enfrentamento às desigualdades. O Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, o Parecer CNE/CEB nº 3/2025 (BRASIL, 2025)¹⁷ e as decisões do STF, como na ADI 3510 convergem ao indicar que a oferta da EJA deve ser contínua, integrada e vinculada às realidades desses (as) estudantes que a compõem, (BRASIL, 2009). Essa reparação precisa considerar que muitos jovens, adultos (as), idosos (as) não chegaram à escola por condições impostas pela pobreza, pelo racismo, pelo capacitismo ou pelo trabalho precoce. O Estado, portanto, tem o dever de atuar não apenas como provedor de matrículas, mas como agente de transformação social com base em políticas afirmativas e justiça distributiva.

Tratar a EJA como política redistributiva significa pensar o financiamento educacional a partir das desigualdades estruturais do país. A lógica orçamentária precisa ser tensionada por critérios de equidade, superando o investimento homogêneo que ignora as demandas específicas da modalidade. O Fundeb, o PNE e os programas suplementares devem incluir a EJA como prioridade orçamentária, e não como ajuste de fim de gestão. Isso implica reconhecer que os custos da EJA são distintos dos custos da educação regular e exigem medidas como a valorização docente, o incentivo à formação específica e a ampliação da rede física em horários alternativos.

3445

A perspectiva redistributiva também exige reconfigurar o currículo da EJA em diálogo com os territórios, saberes populares e diversidade cultural dos (as) estudantes envolvidos. A padronização curricular e as metodologias descontextualizadas têm sido instrumentos de exclusão simbólica, mesmo quando há acesso formal à escola. A efetivação do direito à aprendizagem na EJA passa pela democratização das escolhas pedagógicas, pelo reconhecimento das múltiplas temporalidades desses (as) estudantes e pela escuta ativa das suas demandas. A escuta deve ser critério de formulação de políticas, não apenas etapa de execução ou consulta protocolar.

A responsabilidade sobre a EJA é compartilhada entre os entes federados, mas o princípio da cooperação intergovernamental ainda é frágil no que tange à modalidade. A ausência de planos específicos e de metas articuladas entre União, estados e municípios

¹⁷ O Parecer CNE/CEB nº 3/2025 institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA no contexto do Pacto Nacional, definindo a modalidade como estruturante, contínua e vinculada às realidades dos sujeitos atendidos.

compromete a consolidação da EJA como política de Estado. A fragmentação entre as esferas administrativas acentua a descontinuidade dos programas e compromete o acompanhamento e avaliação das ações. Para que a EJA alcance estudantes a que se destina, é necessário consolidar instâncias participativas, como conselhos e fóruns, que monitorem e proponham, de forma vinculativa, políticas de inclusão e permanência, conforme reforçado em entendimentos já firmados pelo STF sobre o caráter obrigatório e imediato da efetivação do direito à educação.

Por fim, é imprescindível que a EJA seja tratada como política de justiça social, comprometida com os princípios da dignidade humana, da reparação histórica e da inclusão cidadã. Reposicionar a EJA no centro do debate educacional é também fortalecer a democracia, pois ela representa a possibilidade de reescrever trajetórias interrompidas. O reconhecimento dos saberes populares, o combate ao analfabetismo estrutural e a valorização da diversidade são pilares de um projeto educativo que não se limita a alfabetizar, mas que emancipa. É por esse caminho que a EJA deve ser pensada: não como política paliativa, mas como compromisso inegociável do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. 3446
- BANDEIRA DE MELLO, Celso Antônio. Curso de direito administrativo. 33. ed. São Paulo: Malheiros, 2016.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 3/2025, aprovado em 5 de março de 2025. Institui diretrizes nacionais para a oferta da Educação de Jovens e Adultos no âmbito do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 6 mar. 2025.
- BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 26 de agosto de 2020. Altera a Constituição Federal para tornar permanente o Fundeb. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 ago. 2020.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, p. 1-6, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 20 abr. 2025.
- BRASIL. Supremo Tribunal Federal. ADI 3510/DF. Relator: Min. Ayres Britto. Tribunal Pleno. Julgado em 03 jun. 2009. Diário da Justiça Eletrônico, Brasília, DF, 5 ago. 2009.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Cotidiano escolar e práticas interculturais*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 802–820, 2016.

CARA, Daniel. *Educação de Jovens e Adultos e o direito à educação no Brasil*. In: _____. *Educação é a base: reflexões sobre o PNE*. São Paulo: Fundação Santillana, 2021.

CARA, Daniel. *O novo FUNDEB: financiamento da educação básica e justiça federativa*. In: CAVALCANTE, A. L. (org.). *Educação e Justiça Social: caminhos do novo Fundeb*. São Paulo: Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2021. p. 17–36.

CARNEIRO, Sueli. *Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CIPRIANO, Emília. *Gestão democrática e equidade na educação*. Campinas: Papirus, 2019.

COHN, Clarice. *Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa*. Perspectiva, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 485–515, jul./dez. 2005.

COSTIN, Cláudia. *A urgência do investimento na EJA*. Folha de S.Paulo, São Paulo, 2 jul. 2022. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2022/07/a-urgencia-do-investimento-na-eja.shtml>. Acesso em: 20 abr. 2025.

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 1981.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito civil brasileiro: parte geral*. 34. ed. São Paulo: Saraiva _____ 3447
Educação, 2018.

DINIZ, Maria Helena. *Curso de direito constitucional positivo*. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2018.

DOURADO, Luiz Fernandes; MARQUES, Luciana Rosa; SILVA, Maria Vieira. *Políticas de financiamento no Brasil contemporâneo: a corrosão do Estado e o direito à educação*. Retratos da Escola, Brasília, v. 15, n. 33, p. 663–688, 2021.

EIRINI, João Francisco Alves. *Educação popular e direitos humanos na EJA*. Revista Internacional de Educação Popular, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 123–138, 2016.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos de. *Fundeb: justiça distributiva e equidade*. Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 27, p. 513–531, 2020.

GADOTTI, Moacir. *Educação popular na escola cidadã*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

GOHN, Maria da Glória. *Jovens na política na atualidade – uma nova cultura de participação*. Caderno CRH, Salvador, v. 31, n. 82, p. 117–133, jan./abr. 2018.

GOMES, Nilma Lino. *Educação e identidade negra*. Aletria: Revista de Estudos de Literatura, Belo Horizonte, v. 9, p. 38–47, 2002.

INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS
ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2023: Resumo Técnico. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep>. Acesso em: 20 abr. 2025.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão escolar: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2003.

MASAGÃO RIBEIRO, Vera. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, nov. 2001.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Indicadores de investimento por etapa e modalidade de ensino. Brasília: INEP, 2023. Disponível em: <https://observatoriopne.org.br/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PEREIRA, Zaira. Zaira Pereira é eleita melhor jurista negra do Brasil na defesa dos direitos das mulheres. Centro Universitário UniArnaldo, 2025. Disponível em: <https://www.faculdadearnaldo.com.br/blog/zaira-pereira-e-eleita-melhor-jurista-negra-do-brasil-na-defesa-dos-direitos-das-mulheres>. Acesso em: 17 abr. 2025.

PNAD CONTÍNUA – PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS CONTÍNUA. Indicadores educacionais 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9633-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua.html>. Acesso em: 20 abr. 2025.

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Educação: um direito intrínseco do cidadão. Jornal da USP, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/educacao-um-direito-intrinseco-do-cidadao/>. Acesso em: 17 abr. 2025.

3448

PRUDENTE, Eunice Aparecida de Jesus. Preconceito racial e igualdade jurídica no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, 1989.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações políticas e pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 1, p. 63–81, jan./abr. 2010.

REALE JÚNIOR, Miguel. Lições preliminares de direito. 29. ed. São Paulo: Saraiva, 2020.

REALE JÚNIOR, Miguel. Uma visão ética do Estado. In: SILVA, José Afonso da (org.). Estado e Constituição: fundamentos filosóficos. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2020. p. 133–148.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007.

SEI – SISTEMA EDUCACIONAL DO IPOJUCA. Fonte: Sistema Educacional do Ipojuca. Ipojuca, abril 2025. Disponível em: <https://www.educacao.ipajuca.pe.gov.br/>. Acesso em: 21 abr. 2025.

STRECK, Lenio Luiz. O que é isto — o Estado democrático de direito?. São Paulo: Saraiva, 2019.

VAZ, Lívia Maria Santana e Sant'Anna. Ações afirmativas: aplicação às políticas de saúde para população negra. Dissertação (Mestrado em Direito Público) – Universidade Federal da Bahia, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/9304>. Acesso em: 21 abr. 2025.

VAZ, Lívia Sant'Anna. Ainda somos negras únicas em muitos espaços. Brasil de Fato, São Paulo, 25 maio 2023. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2023/05/25/livia-sant-anna-vaz-ainda-somos-negras-unicas-em-muitos-espacos>. Acesso em: 21 abr. 2025.

XIMENES, Salomão Barros. Padrão de qualidade do ensino: desafios constitucionais da educação básica no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Direito) – Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/2/2134/tde-22052015-090529/publico/Tese_CORRIGIDA_Salomao_Barros_Ximenes.pdf. Acesso em: 17 abr. 2025.