



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGED-MP)  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Rafael Backes

**PANORAMA DA DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NO VALE DO CAÍ (RS)**

Osório  
2022

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO SUL  
UNIDADE UNIVERSITÁRIA LITORAL NORTE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED  
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Rafael Backes

**PANORAMA DA DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NO VALE DO CAÍ (RS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UERGS, vinculado a linha de pesquisa Currículos e Políticas na formação de professores, como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Sita Mara Lopes Sant’Anna.

Osório  
2022

## FICHA CATALOGRÁFICA

### Catálogo de Publicação na Fonte

B126p	Backes, Rafael Panorama da demanda potencial da educação de jovens e adultos no Vale do Caí (RS) / Rafael Backes. – Osório, 2022. 98 f.  Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2022.  1. Educação de jovens e adultos. 2. Demanda potencial de EJA. 3. EJA no Vale do Caí. I. Sant'Anna, Sita Mara Lopes. II. Título.
-------	---

Ficha catalográfica elaborada por Laís Nunes da Silva CRB10/2176.

Rafael Backes

**PANORAMA DA DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS NO VALE DO CAÍ (RS)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – UERGS, vinculado a linha de pesquisa Currículos e Políticas na formação de professores, como requisito parcial para a conclusão do curso de Mestrado Profissional em Educação, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, sob orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sita Mara Lopes Sant’Anna.

Aprovado pela Banca Examinadora em, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2022,

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Sita Mara Lopes Sant’Anna - Uergs (Orientadora)

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Viviane Machado Maurenre – Uergs

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Veronice Camargo da Silva – Uergs

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Liliane Madruga Prestes – IFRS

## DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe, pelo exemplo de mulher que tem sido em minha vida e por todo afeto, dedicação, cuidado e educação através do exemplo.

## AGRADECIMENTOS

Num momento tão complexo e de muitas angústias em virtude do contexto social que a Covid-19 trouxe a nós, agradeço, primeiramente, a Deus e a Nossa Senhora de Caravaggio, pelas graças incessantes almejadas.

Aos meus pais, Jorge e Maria (meu porto seguro), pelo amor e afeto, e pela luta para que eu pudesse estudar e chegar neste momento ímpar de minha vida. Amo vocês!

Ao meu irmão, Eduardo, pelo carinho e demonstração de muito amor para comigo. Amo você, irmão!

À minha vó, Helga, que sempre me incentivou a estudar e a correr atrás de minhas metas e meus objetivos. Amor incondicional, vovó!

Às memórias de meus avós, Nelson, Lauro e Anna, que sempre me incentivaram a estudar, principalmente, o Nelson, que me levava à escola a pé, todos os dias. À minha avó Anna, precursora de mantermos o dialeto Hunsriik, que muito me orgulho, diariamente.

À professora Sita Mara, que se tornou um alicerce na minha formação acadêmica. Pessoa essa, que admiro muito pela sua dedicação, carisma, afeto e pelo exemplo de profissional que é. Pelo amor e pelas contribuições acerca de minha dissertação. Gratidão, professora e orientadora!

Às minhas amigas, Maria Ângela, Squel e Vivian, pelas escutas e conversas durante os momentos difíceis que ocorreram durante o processo de pesquisa do mestrado, mas que sempre me ouviram e me incentivaram, muito. Obrigado, amigas!

Aos meus amigos, Alan, Jeferson, Jever e Wagner, pela amizade e companheirismo ao longo de muitos anos. Obrigado, parceiros!

Aos professores e às professoras da minha vida estudantil e acadêmica, às professoras da banca examinadora, aos professores e às professoras do PPGED-MP, aos servidores da UERGS, gratidão pelas contribuições durante o processo de ensino e de aprendizagem. Gratidão a todos e a todas!

Às equipes diretivas, em especial, a da escola São Jorge, que me proporcionou momentos de prestatividade e dedicação, para que eu pudesse honrar com os meus compromissos acadêmicos e no que tange à motivação a seguir os caminhos da pesquisa.

O silêncio da sociedade-objeto, em relação à sociedade-dirigente, repete-se nas relações que se estabelecem no seio da mesma sociedade-objeto. Suas elites no poder, silenciosas frente à metrópole, fazem calar, por sua vez, ao povo. E somente quando o povo de uma sociedade dependente rompe a - cultura do silêncio e conquista o direito da palavra - ou melhor, quando as mudanças radicais de estrutura transformam a sociedade dependente -, é quando uma tal sociedade, em seu conjunto, pode deixar de ser silenciosa em relação à sociedade dirigente. (FREIRE, 1979, p. 38).

## RESUMO

A presente pesquisa versa sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma modalidade de ensino orientada para pessoas jovens, adultas e idosas que retornaram à educação formal, sob o enfoque da demanda potencial da EJA na região do Vale do Caí no Estado do Rio Grande do Sul. Nesse contexto, o objetivo desse trabalho é o de identificar a demanda potencial da EJA no Vale do Caí e analisar de que modo essas demandas têm sido tratadas pelos poderes públicos locais. Os municípios que compreendem a pesquisa e que ofertam a EJA são: Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí. O conceito de demanda potencial da EJA parte dos estudos de Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019) e refere-se ao público com idade e escolaridade possível de ser atendida pela EJA e que não se encontram na escola. Trata-se de pesquisa qualitativa, com análise documental e levantamento de dados quantitativos com base em dados e informações disponibilizadas no INEP e (pelo) Educacenso, envolvendo os Planos Municipais de Educação de cada um dos cinco municípios. Como principais resultados da pesquisa destacam-se a escassez de estudos dessa natureza, o elevado número da demanda potencial na região estudada e a pouca oferta regional de EJA e como produto final, a partir dos achados da dissertação, propôs-se a produção de um E-book, contendo dados e informações sobre a oferta e a demanda da EJA constituindo a visibilidade regional dessa oferta, na perspectiva de auxiliar os gestores públicos, quanto ao reconhecimento da demanda existente e que constituiria a oferta de EJA à população do Vale do Caí. Espera-se que este produto educacional sirva como importante ferramenta às gestões locais de EJA, aos professores e professoras que atuam nas escolas que ofertam EJA, às supervisoras, supervisores e orientadores educacionais que promovem a busca ativa de estudantes da EJA, e à formação continuada docente dessa modalidade, por conta dos dados, informações, conceitos e referenciais presentes nesse documento. Conclui-se que a oferta da EJA na região do Vale do Caí está muito aquém tanto da demanda potencial da EJA quanto das metas estabelecidas no PNE dos municípios.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Demanda Potencial de EJA. EJA no Vale do Caí.

## ABSTRACT

This research focuses on Youth and Adult Education (EJA), an educational modality aimed at young, adult and elderly people who returned to formal education, with a focus on the potential demand for EJA in the Vale do Caí region in the state of Rio Grande do Sul. In this context, the objective of this work is to identify the potential demand for EJA in Vale do Caí and analyze how these demands have been addressed by local public authorities. The cities that comprise the research and that offer EJA are: Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão and São Sebastião do Caí. The concept of potential demand for EJA is based on the studies of Alves, Comerlato, and Sant'Anna (2019), and refers to the public with age and education level which EJA supplies classes for that are not frequenting schools. This is a qualitative research, with documentary analysis and quantitative data survey based on data and information available at INEP and Educacenso, involving the Municipal Education Plans of each of the five municipalities. The main results of the research to highlight are the lack of studies similar to this one, the high number of potential demand in the studied region, and the lack of the offering of EJA services regionally, and, as a final product, based on the findings of the thesis, the production of an E-book is proposed, containing data and information about the supply and demand for EJA, constituting the regional visibility of this supply, in order to help public managers, with respect to the recognition of existing demand and that would constitute the supply of EJA to the population of Vale do Caí. It is expected that this educational product will serve as an important tool to the local EJA managers, to the teachers who work in schools that offer EJA, to the educational supervisors and counselors who promote the active search for EJA students, and to the continued teacher education in this modality, due to the data, information, concepts, and references present in this document. It is concluded that the supply of EJA in the Vale do Caí region is far short of both the potential demand for EJA and the goals established in the municipalities' PNE.

**Keywords:** Youth and Adult Education; Potential Demand for EJA. Youth and Adult Education in Vale do Caí.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Pesquisas colhidas a partir do Estado da Arte.....	42
Quadro 2 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Caí.....	43
Quadro 3 – Relação das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos nos municípios de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Caí.....	44
Quadro 4 – Demanda Potencial da EJA no município de Capela de Santana.....	78
Quadro 5 – Demanda Potencial da EJA no município de Feliz.....	80
Quadro 6 – Demanda Potencial da EJA no município de Montenegro.....	81
Quadro 7 – Demanda Potencial da EJA no município de Portão.....	82
Quadro 8 – Demanda Potencial da EJA no município de São Sebastião do Caí.....	84
Quadro 9 – Demanda Potencial da EJA dos cinco municípios da região do Vale do Caí.....	85

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mapa da região do Vale do Caí (RS).....	28
Figura 2 – Gráfico correspondente ao número de matrículas na EJA, no Brasil (2016-2020).....	48
Figura 3 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019).....	61
Figura 4 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil – 2019).....	62
Figura 5 – Número de matrículas na EJA em território brasileiro (2021).....	63
Figura 6 – Número de matrículas na EJA no Rio Grande do Sul (2011-2021).....	64
Figura 7 – Dados por região, sexo e etnia acerca da escolaridade entre 18 e 24 anos de idade (2019).....	66

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Total Oferta de Vagas EJA em Capela de Santana, por redes (2017-2021).....	70
Gráfico 2 – Total Oferta de Vagas EJA em Feliz, por redes (2017-2021).....	71
Gráfico 3 – Total Oferta de Vagas EJA em Montenegro, por redes (2017-2021).....	72
Gráfico 4 – Total Oferta de Vagas EJA em Portão, por redes (2017-2021).....	73
Gráfico 5 – Total Oferta de Vagas EJA em São Sebastião do Caí, por redes (2017-2021).....	74
Gráfico 6 – Total Oferta de Vagas EJA na região do Vale do Caí, por redes (2017-2021).....	75

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA TRAJETÓRIA QUE SE APROXIMA DA PESQUISA DESEJADA.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1</b>	<b>PRIMEIROS PASSOS: (RE)SIGNIFICANDO A PESQUISA PELA MEMÓRIA.....</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>SOBRE O VALE DO CAÍ.....</b>	<b>29</b>
<b>3</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>34</b>
<b>3.1</b>	<b>CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO.....</b>	<b>35</b>
<b>3.2</b>	<b>SOBRE OS PLANOS EDUCACIONAIS.....</b>	<b>37</b>
<b>4</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS.....</b>	<b>47</b>
<b>4.1</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO.....</b>	<b>54</b>
<b>4.2</b>	<b>ALGUNS NÚMEROS DA EJA: DO BRASIL AO RIO GRANDE DO SUL.....</b>	<b>63</b>
<b>5</b>	<b>APRESENTAÇÃO DOS DADOS.....</b>	<b>69</b>
<b>5.1</b>	<b>VAGAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO VALE DO CAÍ.....</b>	<b>69</b>
<b>5.2</b>	<b>DEMANDA POTENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO VALE DO CAÍ.....</b>	<b>78</b>
<b>6</b>	<b>SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL.....</b>	<b>89</b>
<b>7</b>	<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>90</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>92</b>

## 1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS: UMA TRAJETÓRIA QUE SE APROXIMA DA PESQUISA DESEJADA

Nesse primeiro movimento, eu me esforço para narrar algumas memórias que possuo acerca da minha própria vida, experiências que perpasssei nesse percurso até aqui, sob a lente das minhas intenções de pesquisa, que vão representando e construindo este estudo, que não se encerra com as palavras, ideias e vivências aqui postas, mas um estudo que abre portas para novas possibilidades e discussões sobre o tema da Educação de Jovens e Adultos (EJA), particularmente na região do Vale do Caí, no estado do Rio Grande do Sul. O campo da Educação se torna a base que sustenta as discussões, a partir de diferentes autores que passo a revisitar, principalmente àqueles que dialogam com o campo da Educação de Jovens e Adultos.

Como me proponho a narrar, mesmo que brevemente e apenas com o intuito de ilustrar de onde parte essa vontade de pesquisar sobre e com a EJA, me apoio no pensamento de Éclea Bosi (1994, p. 39), quando afirma:

A memória é um cabedal infinito do qual registramos um fragmento. Frequentemente, as mais vívidas recordações afloram depois da entrevista, na hora do cafezinho, na escada, no jardim, ou na despedida do portão. [...] Continuando a escutar, ouviríamos o outro tanto e ainda mais. Lembrança puxa lembrança e seria preciso escutar o infinito.

A lembrança nos traz de volta momentos, sonoridades, afetos, sentidos que nos tocam de forma singular a cada recordação. Aqui, uso de forma instrumental a memória sem buscar determinações estanques e fixas acerca de uma verdade específica em relação ao que narro, pois entendo que, mesmo esse percurso sendo sobre a minha vida e uma pesquisa que a mim compete, não é possível dominar e saber tudo aquilo que experienciei. Há coisas que se perdem entre o tempo e a memória, outras se modificam, outras omitimos e, ainda outras, ressaltamos intensamente.

Contar a própria história é colocar-se no lugar de narrador-protagonista. É olhar para própria vida como um espectador. É dar o enfoque que achamos necessário. Omitir certos pontos e realçar outros, seja intencionalmente ou não, dando o tom da narrativa. Narrar é algo dinâmico e, também, inventar o que vivemos, selecionar “quem narra, o que narra, por que narra, como narra, para quem narra, quando narra” (AMADO, 1995, p. 133). O processo de busca por fragmentos na memória, tendo em

vista a criação de um nexos lógico e cronológico, não é tarefa fácil. Em meio a lapsos de memória e visões pouco luminosas, localizar e (re)construir vivências múltiplas em algo inteligível é necessário para que eu possa visitar o passado, mesmo que brevemente e com uma intenção investigativa específica. Visita essa que não ocorre apenas uma vez, mas contínuas vezes para detectar novos elementos a cada visita.

Partindo das palavras supracitadas e, partindo agora da minha história, entendo que “o sujeito professor interage dialeticamente com as condições da realidade, com suas próprias representações e com os valores sociais atribuídos à docência e às condições do seu exercício” (LAFFIN, 2006, p. 165). Essa oportunidade de poder reviver as minhas memórias, me leva a fazer um (re)exercício sobre mim mesmo ao olhá-las, atribuindo novos significados àquilo que foi vivido.

Inclusive, antes de passar para as próximas palavras que estarão nos títulos e subtítulos desta dissertação, ressalto que as minhas justificativas de pesquisa, além de questões relativas à relevância acadêmica, também envolvem as memórias e as motivações pessoais que passam a compor as narrativas que seguem.

## 1.1 PRIMEIROS PASSOS: (RE)SIGNIFICANDO A PESQUISA PELA MEMÓRIA

Parto da consideração de que sou um sujeito professor, constituído pela minha historicidade representativa e valores pessoais que, aqui, se relacionam com essa pesquisa. Por mais que eu assumo a posição de pesquisador nesse espaço, entendo que não há separação entre o sujeito professor, sujeito pesquisador e a minha própria. Por isso, friso que esse breve memorial tem relevância investigativa, onde “todo o discurso é situado e o coração tem as suas razões” (HALL, 1997, p. 51). Escrevo não de qualquer lugar, mas de um lugar situado nas contingências do tempo e da história.

Assim, me coloco de forma crítica em relação à realidade na qual estou inserido, vinculado, academicamente: o Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS.

Sou nascido em Ivoti, no estado do Rio Grande do Sul, aos 24 de dezembro de 1987, filho único, de pais divorciados aos meus dois anos e meio de idade. Meu pai é autônomo e minha mãe empregada doméstica. Sempre fui admirado pela família por ser o neto estudioso dos avós. Sou Licenciado em Letras: Português / Espanhol e Respectivas Literaturas (2010), pela Universidade Feevale – Novo Hamburgo. Possuo

especialização em Ensino de Artes (2018); Psicopedagogia Institucional, Clínica e Educação Especial (2018), todas essas três pela Faculdade Futura; também possui especialização em Orientação Escolar e Supervisão Escolar (2017), pela Faculdade Venda Nova do Imigrante – FAVENI.

No que tange experiências educacionais, trabalhei na Educação Básica dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio; no Ensino Médio na modalidade Magistério (Curso Normal); na Educação de Jovens e Adultos (EJA); no Curso Técnico em Meio Ambiente e na Licenciatura em Letras e Química do Instituto Federal do Rio Grande do Sul- IFRS, Campus Feliz (RS). Atualmente, sou servidor público estadual, atuando em uma Escola Estadual, no município de Feliz e trabalho na rede privada com a Educação de Jovens e Adultos, em São Sebastião do Caí (RS).

Filho de pessoas humildes, sempre fui incentivado pelos meus pais a correr atrás daquilo em que acredito, sobretudo, a estudar, pois eles não tiveram as mesmas oportunidades que tive: meu pai não concluiu o Ensino Fundamental II e a minha mãe, com o esforço de uma guerreira, conseguiu concluir o Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, me concedendo a felicidade de ter sido o seu professor. Orgulho-me em dizer que tive a honra de ser o paraninfo da turma de formandos da minha mãe, exemplo esse de responsabilidade, autonomia, dedicação, solidariedade, valorização e respeito à docência. Considero-a um exemplo vivo das palavras de Paulo Freire (1987, p. 87) ao afirmar que a “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo”, visto que, meses depois de sua formatura, ela prestou concurso público e hoje ela é servidora municipal estável no município de Bom Princípio (RS), fato esse que lhe garantiu melhores condições de vida, transformando suas aspirações e desejos para o seu futuro.

Após a separação de meus pais, eu e minha mãe fomos morar com os meus avós maternos, no município de Bom Princípio, na localidade rural de Paraíso. Naquele distrito, eu vivia em meio à mata; os vizinhos mais próximos ficavam a 2km de distância. Quando ingressei na pré-escola, aos seis anos de idade, não sabia falar o português, falava somente o alemão, ou melhor, o dialeto *Hunsrückisch* (relativo a um dialeto germânico que se fala em algumas regiões de colonização alemã nos estados do Rio Grande do Sul e Santa Catarina, sobretudo).

Foi exatamente no primeiro dia de aula que decidi ser professor. Voltei da escola e falei aos meus avós que seria professor. Lembro-me como se fosse hoje: a minha avó me ensinando a fazer contas matemáticas no pátio de casa, na areia,

memórias essas, que sempre me emocionam, pois a vovó não falava o português. Minha avó sempre me pedia que eu jamais deixasse de falar o alemão, pois tamanha era sua preocupação em perdermos a nossa comunicação, o nosso modo de falar. Outro ponto muito importante desse momento inicial da minha vida educacional é que todos os dias o vovô me levava a pé à escola, pois não tínhamos veículo. Caminhávamos em torno de 5km até chegar à escola e mais 5km para voltar, totalizando 10km por dia. Jamais faltava à aula, nem em dias de temporais e chuvas fortes.

Estudei nesse distrito rural de Paraíso até eu e minha mãe alugarmos uma casa e irmos morar sozinhos – isso lá por volta da 4ª série. Ela chegava da escola quase 13h e fazia o meu almoço, porque a mãe trabalhava como empregada doméstica na cidade de São Sebastião do Caí. Quando ela retornava do trabalho, a primeira tarefa dela era olhar os meus cadernos de aula para verificar se havia realizado todas as tarefas escolares. E assim foi até o término da 6ª série.

Em 2000, no final do ano, quando concluí a 6ª série, tomei a decisão de voltar a morar em Ivoti, só que com a minha avó paterna – que naquele momento já era viúva. Falei à minha mãe que seria importante eu retornar a morar em Ivoti, principalmente com a vó, pois ela tinha manifestado ter condições financeiras de me ajudar a pagar uma faculdade. Naquela época, já almejava ter um futuro promissor, e pensando nisso, resolvi tomar essa atitude. Sei que a minha mãe sofreu muito com a minha ida, mas sempre falava a ela que um dia voltaria a morar com ela, o que, passados alguns anos, se concretizou.

Em 2005, finalizando o Ensino Médio, realizei o Vestibular de Verão da Universidade Feevale, para o curso de Letras, na qual fui aprovado, dando início a minha vida acadêmica, em fevereiro de 2006, sendo que me formei, em julho de 2010.

Em 2007, resolvi ir trabalhar na Granja Pinheiros, um frigorífico de aves em Presidente Lucena (RS). Sempre falava à família que eu tinha vontade de ter outra experiência profissional, antes mesmo de iniciar a vida de professor. Preenchi o currículo no final de ano anterior e em dezembro me ligaram da gerência da empresa, oferecendo a possibilidade de eu começar a trabalhar em janeiro do ano seguinte. Assim, comecei a trabalhar no setor da pendura dos frangos. Aguardei dois dias, pois não era acostumado a fazer trabalho braçal e como o gerente não quis que eu pedisse demissão, ele me ofereceu uma vaga na sala de miúdos. Aceitei e trabalhei durante duas semanas. Logo, em seguida, a médica veterinária, FFA – Fiscal Federal

Agropecuária, me convidou para trabalhar com ela na Inspeção Federal, momento de suma importância para a minha vida, pois aprendi a cumprir exigências, regras e normas. Desde a liberação de abate até o carregamento de cargas, tudo isso eu acompanhava. A médica veterinária confiava em mim da mesma forma que eu fazia jus à oportunidade concedida a mim, por ela.

Em 2009, solicitei sair da empresa, pois recebi um convite para assumir um Cargo Comissionado, por parte do prefeito municipal de Presidente Lucena. Outro momento muito importante para a minha vida profissional, pois na ocasião eu passara a trabalhar como secretário de escola municipal e como bibliotecário, na Biblioteca Pública Municipal. Após, com três meses de trabalho, fui chamado para assumir contrato temporário na Rede Pública Estadual, porém a decisão foi difícil, pois era para assumir Língua Portuguesa e Literatura, em São Vendelino, outro município gaúcho. Como estava muito ansioso para iniciar a lecionar, decidi aceitar o contrato temporário. Em 2010, a diretora ampliou a minha carga horária, pois naquele ano foi implantada a disciplina de Língua Espanhola, atendendo a Lei Federal de 2005, que previa a implantação do ensino de Língua Espanhola, no Ensino Médio. Foi um ano atípico, pois naquela região eu era um dos únicos professores de Língua Espanhola, e por esse motivo, o Estado me redirecionou para atender cinco escolas estaduais. Com muito esforço e dedicação consegui superar mais esse desafio.

Até o presente momento continuo atuando na rede estadual de ensino como professor de Língua Portuguesa. Estar à frente de uma turma de alunos em pleno século XXI é um desafio para qualquer educador, ainda mais para quem está começando a sua carreira profissional na área educacional. Entretanto, o conhecimento adquirido durante todo esse período foi extremamente enriquecedor para a minha prática docente e construção pessoal.

A partir de 2012-2013 comecei a planejar a minha vida acadêmica. Fiz várias formações continuadas e numa dessas formações conheci pessoas da direção do Curso e Colégio PVSINOS. Então, em 2014, fiz a seleção para o Curso e Colégio PVSINOS, em São Leopoldo, sendo selecionado para ministrar aulas de Língua Portuguesa e Literatura, no Ensino Médio Regular. Em consonância disso, me foi oportunizada a possibilidade de assumir a Coordenação Pedagógica do colégio. Aceitei o convite, porém, não tinha formação a nível de pós-graduação na área de coordenação, supervisão, orientação ou gestão escolar. Assumi e fiquei um ano e meio trabalhando como coordenador pedagógico do Ensino Médio Regular, como

professor da Educação de Jovens e Adultos e Cursinho Pré-Vestibular. Naquele ano, criei o Projeto de Redação ENEM nota 1000. Também, nesse ano fiz a seleção de professor substituto do IFRS – Campus Feliz e fui aprovado.

Coordenar um grupo de professores com muitos mais anos de experiência em docência do que eu, sempre foi um desafio extremamente gratificante e enriquecedor para a minha formação profissional. Aprender e contribuir para a aprendizagem de profissionais veteranos na arte de educar é excepcionalmente gratificante, no sentido de perceber que somos profissionais em formação, eternamente, onde podemos disponibilizar os nossos conhecimentos para compartilhar com os demais e absorver novos ensinamentos para aprimorar a nossa ação como docentes.

Em 2015, solicitei desligamento do Curso e Colégio PVSINOS, pois recebi uma proposta de trabalho em São Sebastião do Caí, cidade mais próxima de Bom Princípio. Assumi a reorganização da Escola Conquistadora, nessa em que trabalho até os dias atuais. Essa escola atende, atualmente, a Educação de Jovens e Adultos, desde o Ensino Fundamental II<sup>1</sup> ao Ensino Médio. Organizei um grupo de professores com perfil dinâmico e inovador, pensando sempre numa aprendizagem significativa, com o intuito de valorizar a aprendizagem que os alunos já traziam, de vivências e experiências da vida cotidiana. Hoje, posso dizer que a EJA é o lugar que mais me emociona e me realiza profissionalmente, pois poder dialogar e contribuir um pouco na troca de experiências e nos sonhos dessas pessoas, me torna um profissional e uma pessoa melhor.

Atuar como docente de alfabetização da EJA e tutor dos cursos técnicos profissionalizantes a distância, possibilitou-me ampliar e enriquecer a minha visão como ser humano e valorizar ainda mais a minha busca pelo conhecimento. O simples fato de proporcionar o contato de senhoras e senhores com o computador e ver o brilho em seus olhos ao questionar: *professor eu posso imprimir o texto que eu escrevi no computador?*, é uma recompensa que proporciona um prazer imensurável, pois é perceptível a importância, o cuidado e o carinho dado ao conhecimento básico por determinados alunos desta modalidade de ensino. Essa turma de alunos me permitiu perceber, na prática, que nós educadores não trabalhamos somente com a construção

---

<sup>1</sup> O Ensino Fundamental II equivale aos anos finais da etapa anterior ao Ensino Médio, ou seja, 6º a 9º ano, entorno de 11 a 15 anos.

de conhecimento, também mediamos à realização de sonhos, desejos, anseios pessoais de cada aluno.

No ano de 2016, finalmente, fui chamado a assumir a vaga de professor substituto do IFRS – Campus Feliz. Quando assumi, comunicaram-me de que lecionaria no Ensino Médio Técnico em Química e em Informática; no curso Técnico em Meio Ambiente; e nas Licenciaturas: em Letras Português, Letras Inglês e Química. Foi uma experiência incrível poder atuar durante quase seis meses no IFRS.

Estar vivenciando a educação a distância como docente dos cursos técnicos e da graduação permite ampliar e modificar as percepções transmitidas pelas pessoas do meio em que estamos inseridos, construindo, assim, novos conhecimentos. Essa modalidade de ensino foi fundamental e decisiva para melhorar a minha prática como docente e agregar conhecimentos na minha *bagagem cognitiva*, possibilitando, também, um desafio maior ao ampliar os horizontes como docente. As atividades desenvolvidas durante as disciplinas propostas pelo curso, possibilitam a nossa contínua reflexão sobre a função educacional no contexto social em que estamos inseridos.

São essas vivências e experiências que tive até o dado momento, desde a unidade familiar e escolar até a vida profissional, que me constituíram como pessoa. São por causa delas que sou o que sou hoje. São elas que sustentam a pessoa e o profissional que me tornei e que continuo me tornando.

Embora estivesse trabalhando no IFRS, continuei trabalhando na Educação de Jovens e Adultos – EJA, pois, sempre sonhei em realizar um Mestrado nessa área. Após mais de dez anos formado na área da educação e com uma boa experiência nesse espaço, decidi me aventurar na área da pesquisa com o intuito de ampliar os meus conhecimentos, bem como auxiliar no desenvolvimento e ampliação das discussões no campo da Educação, sobretudo acerca da temática da Educação de Jovens e Adultos. Foi justamente por esses motivos e por tudo aquilo que citei anteriormente, que decidi que era o momento de dar continuidade na minha formação acadêmica, agora em nível *strico-sensu*. Por isso, resolvi ingressar no curso de Mestrado Profissional (PPGED-MP), na Linha de Pesquisa Currículos e Políticas na formação de professores, sabendo que a Universidade Estadual do Rio Grande Sul é um espaço educativo que trabalha, promove estudos e pesquisas sobre a EJA.

Sabia que a possibilidade de viver intensa e diariamente essa experiência de aluno do curso do Mestrado provocaria em mim um reencontro e aprimoramento da

minha essência de estudante-pesquisador que começara a desenvolver há mais de uma década desde a graduação.

Entendo, também a partir das experiências e estudos do mestrado, que realizo, que o campo da Educação, incluindo a pesquisa acadêmica, precisa ajudar o sujeito a se ver e se problematizar (como pessoa, acadêmico, professor etc., no meu caso) em todas as esferas da vida, mas também a olhar a possibilidade de olhar para a própria educação e questioná-la. Pensando o exercício de escrita que faço, lembro das palavras de Galeano (1991, p. 119) ao questionar:

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquartera: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração. Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra sentipensador para definir a linguagem que diz a verdade.

Apoiado em Galeano (1991) e com uma grande vontade de questionar a si, aos outros, ao mundo e, também, às questões dessa pesquisa, entendo que se erige uma posição de autocuidado. Esse autocuidado se dá pela valorização das relações que estabelecemos, inclusive conosco. Neste caso, por meio de uma pesquisa de mestrado que me auxilia a olhar para o percurso percorrido até aqui, para esta pesquisa e para as possibilidades futuras no campo da Educação. É por isso, que resolvi olhar para a EJA, com mais intensidade, buscando compreendê-la como um direito e como necessidade, nos espaços educacionais.

Justifico a opção pela investigação com a EJA apoiado, também, e em concordância com Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019, p. 42), pois essa pesquisa se justifica:

[...] pelo fato de a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se encontrar entre as políticas públicas mais frágeis da Educação, no Brasil e, especialmente no Rio Grande do Sul (RS) sendo, certamente, a mais fragmentada e descontínua. Além disso, trata-se de um campo pouco conhecido no que tange os seus dados quantitativos, às demandas do campo da formação de professores e, ainda, no que se refere aos processos de aprendizagem dos jovens e adultos pouco escolarizados, que constituem o público atendido pela modalidade.

De acordo com Fischer (2010, p. 16):

[...] há que se divulgar compromissadamente ideias e achados de investigações; há que se propor algo à sociedade, sobretudo àqueles que,

por razões de posições outras de sujeitos, na escala social e econômica, não teriam acesso a certos conhecimentos e práticas senão pela mediação de alguns agentes.

Nessa perspectiva, foi realizado durante a qualificação um estudo de estado do conhecimento acerca da demanda potencial voltada à EJA. Logo, foram localizadas teses e dissertações no Brasil e em língua portuguesa tendo por base o repositório do Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)<sup>2</sup>, sob a justificativa da credibilidade e reconhecimento desse sistema como um importante espaço de levantamento de dados sendo um entre os repositórios mais importantes do Brasil.

Como primeiro movimento, adotou-se o descritor “Demanda Potencial da EJA”, no período entre 2016 a 2021. Os filtros utilizados foram: Grande Área Conhecimento: Ciências Humanas; Área Conhecimento: Educação de Adultos; Área Avaliação: Educação; Área Concentração: Educação; Nome Programa: Educação. Como resultados iniciais foram localizados 359 trabalhos, entre teses e dissertações. Logo, realizou-se mais um processo de triagem: a leitura dos resumos dessas pesquisas. Após uma leitura detalhada dos resumos, tendo em vista a necessidade de criação de um *corpus* mais preciso, compacto e robusto, não foi selecionada nenhuma pesquisa, pois nenhuma delas se enquadrou dentro das características do estudo em questão. Ainda, tendo em vista que a primeira triagem não foi frutífera, ampliou-se o leque de possibilidades para a busca de outros trabalhos e partir daí emergiram, ainda, 02 artigos acadêmicos. Visando acrescer mais materiais, observou-se no estudo de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2019) a referência a 01 trabalho de conclusão de curso<sup>3</sup>.

Destes, a pesquisa de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2019), intitulada “Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul, um mapa em construção”, versa sobre seus resultados de pesquisa até aquele dado momento em 2019 acerca do mapeamento da oferta e demanda de vagas para a Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul, sobretudo a partir do Ensino Fundamental (2007-2015). A partir disso, os autores passaram a apresentar dados sistematizados da EJA em quatro redes de ensino, apontando a respectiva demanda potencial. Logo, o estudo se

---

<sup>2</sup> Disponível em: <<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>>.

<sup>3</sup> Orientado por Evandro Alves, um dos autores do texto.

caracterizou com uma pesquisa quantitativa com dados oriundos do Censo Escolar e do Censo demográfico e do PNAD, visando compreender as distinções regionais para, assim, auxiliar na reflexão e construção de políticas públicas na região. Essa pesquisa tornou-se importante especialmente por apresentar o conceito de demanda potencial que passou a compor esta dissertação.

Também, Laffin e Sancerverino (2021), em seu artigo intitulado “Documentos curriculares, marcos legais e demandas potenciais de matrícula para a educação de jovens e adultos”, versam sobre aspectos legais e de currículo que tangem questões específicas da EJA no Brasil, especificamente na rede estadual de ensino de Santa Catarina no período de vinte anos antes, que antecedem a pesquisa. Ainda, a pesquisa visa situar a atual oferta da EJA, bem como a demanda potencial de matrículas para a modalidade. Como principais resultados, destacam “e a necessidade de ampliação da oferta da EJA e a promoção de chamadas públicas para a EJA como direito subjetivo e constitucional reconhecido por parte das redes de ensino para a incorporação de parte da demanda potencial presente no contexto atual” (LAFFIN; SANCERVERINO, 2021, p. 76). A partir disso, o texto busca refletir acerca da identidade pedagógica e do seu direito constitutivo no reconhecimento de seus sujeitos. Desse estudo, tem destaque os dados apresentados.

Por fim, Santos (2019), em seu trabalho de conclusão de curso, cujo o título é “Mapa da EJA em Porto Alegre: construindo visibilidades para avaliação de políticas públicas”, visa sistematizar o panorama da Educação de Jovens e Adultos na cidade de Porto Alegre (RS), tendo como base a oferta, demanda total e potencial da EJA. Dessa forma, a pesquisa de caráter qualitativo e exploratório, utilizou dados demográficos e indicadores educacionais como base para delimitar os números relativos a EJA no município de Porto Alegre. Como principais resultados, a autora destaca que “é necessário que haja mudanças e reflexões na gestão pública educacional por parte do governo, assim como a participação ativa da sociedade civil, conquistando um espaço e voz na gestão do País, estados e municípios” (SANTOS, 2019, p. 42). Tem destaque nessa pesquisa, ainda, a construção de mapas de regiões da cidade, permitindo que a pesquisadora estabelecesse um levantamento detalhado de dados da situação da EJA em Porto Alegre. A forma de apresentação destes nesse texto fornece elementos à apresentação dos dados produzidos para essa dissertação.

Importante ressaltar também que, de um modo geral, pode se perceber que há poucos estudos que versam sobre a demanda potencial de EJA, tendo em vista o

número exíguo de estudos localizados. Salienta-se, ainda, que todos os trabalhos localizados trazem informações de que há redução da oferta pública de EJA, apontando a necessidade de efetivação de políticas públicas educacionais que visem ampliar o quadro de oferta pública na EJA, pois a demanda potencial ainda se mostra alta.

Estes estudos têm sua importância pelos conceitos de demandas de EJA que comportam e também, pelos resultados que apresentam, assim, por esses motivos passaram a compor, com profundidade, os referenciais dessa dissertação de mestrado.

## 2 CONTEXTUALIZANDO O CAMPO DE ESTUDOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Uma pesquisa nasce exatamente de uma inquietação. Perguntamos por que não sabemos de tudo e entendemos o ato de perguntar como atitude filosófica. Gilles Deleuze (1976, p. 87), pensador contemporâneo francês, afirma que a “filosofia serve para entristecer. Uma filosofia que não entristece a ninguém e não contraria ninguém, não é uma filosofia. A filosofia serve para prejudicar a tolice, faz da tolice algo de vergonhoso”. Assim, tomamos filosofia, aqui, como o próprio ato de pensar, que precisa servir para apresentar a tolice do pensamento sobre todos os modos (DELEUZE, 1976), visto que se faz pesquisa, no meu entendimento e apoiado neste pensador, para dizer coisas novas que ainda não foram ditas, sem maiores pretensões, mas com a coragem de pelo menos tentar ampliar o campo de discussão teórico e temático escolhido.

As teorizações acerca da Educação de Jovens e Adultos são muitas. Muitas coisas já foram ditas, analisadas e (re)afirmadas. Por isso, entende-se que a produtividade dessa pesquisa se aloca na possibilidade de dizer outras coisas sobre a EJA, de outros modos, mas sempre apoiado por grandes autores e correntes de pensamento que nos auxiliarão a tensionar aquilo que pode ser tensionado.

A área temática deste estudo envolve o campo da Educação de Jovens e Adultos frente ao reconhecimento da sua demanda potencial na região do Vale do Caí<sup>4</sup> (RS). Para tanto, embora se saiba que a Educação de Jovens e Adultos pode ser compreendida como educação ao longo da vida e em espaços não escolares, nesta pesquisa, passa-se a abrangê-la como modalidade de oferta da Educação Básica. Conforme Brasil (1996):

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades

---

<sup>4</sup> A denominação Vale do Caí refere-se a divisão regional proposta pelo – Conselho Regional de Desenvolvimento (COREDE), que tem como objetivo principal “ promoção do desenvolvimento regional harmônico e sustentável; a melhoria da eficiência na aplicação dos recursos públicos e nas ações dos governos para a melhoria da qualidade de vida da população e a distribuição equitativa da riqueza produzida; o estímulo a permanência do homem na sua região e a preservação e recuperação do meio ambiente” In: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/conselhos-regionais-de-desenvolvimento-coredes>>. Acesso em 10 mai. 2022.

educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

Nesta perspectiva, três termos serão bastante caros às discussões, e estão inspirados nos estudos de Alves, Comerlato e Sant’Anna (2019), sendo eles: ofertas de vaga na EJA, demanda total para EJA e demanda potencial para EJA.

O primeiro, compreende que a oferta de vagas na EJA é um direito público, que se efetiva no ato da matrícula escolar. Cada matrícula corresponde a uma vaga oferecida pelas diferentes redes de ensino: municipal, estadual, federal e privada. Assim, o total de matrículas realizadas na EJA é igual a totalidade de vagas ofertadas na modalidade em questão.

O segundo está disposto na LDBEN 9394 (BRASIL, 1996), sendo a demanda total para EJA constituída por pessoas maiores de 15 anos, analfabetas; pessoas maiores de 15 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental; e pessoas maiores de 18 anos, que não concluíram o Ensino Médio.

Por fim, a demanda potencial diz respeito a demanda total subtraído o número de vagas ofertadas (ALVES; COMERLATO, SANT’ANNA, 2019). Ainda, em relação ao levantamento da demanda potencial, extrai-se o artigo 5º. da LDBEN (BRASIL, 1996), que diz:

Art. 5º O acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo.

§ 1º Compete aos Estados e aos Municípios, em regime de colaboração, e com a assistência da União:

I - recensear a população em idade escolar para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso;

II - fazer-lhes a chamada pública;

III - zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência a escola.

2º Em todas as esferas administrativas, o Poder Público assegurará em primeiro lugar o acesso ao ensino obrigatório, nos termos deste artigo, contemplando em seguida os demais níveis e modalidades de ensino, conforme as prioridades constitucionais e legais.

3º Qualquer das partes mencionadas no caput deste artigo tem legitimidade para peticionar no Poder Judiciário, na hipótese do § 2º do art. 208 da

Constituição Federal, sendo gratuita e de rito sumário a ação judicial correspondente.

4º Comprovada a negligência da autoridade competente para garantir o oferecimento do ensino obrigatório, poderá ela ser imputada por crime de responsabilidade.

5º Para garantir o cumprimento da obrigatoriedade de ensino, o Poder Público criará formas alternativas de acesso aos diferentes níveis de ensino, independentemente da escolarização anterior.

Por direito público subjetivo, passa-se e a entender o que dispõe o Parecer 11 (CURY, 2000, p. 22) que explicita:

[...] Direito público subjetivo é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo, ou seja, ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo. O sujeito deste dever é o Estado no nível em que estiver situada esta etapa da escolaridade. Por isso se chama direito público pois, no caso, trata-se de uma regra jurídica que regula a competência, as obrigações e os interesses fundamentais dos poderes públicos, explicitando a extensão do gozo que os cidadãos possuem quanto aos serviços públicos.

E continua apontando o autor:

Assim o direito público subjetivo explicita claramente a vinculação substantiva e jurídica entre o objetivo e o subjetivo. Na prática, isto significa que o titular de um direito público subjetivo tem asseguradas a defesa, a proteção e a efetivação imediata do mesmo quando negado. Em caso de inobservância deste direito, por omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente, qualquer criança, adolescente, jovem ou adulto que não tenha entrado no ensino fundamental pode exigir-lo e o juiz deve deferir imediatamente, obrigando as autoridades constituídas a cumpri-lo sem mais demora [...] Ao exercício deste direito corresponde o dever do Estado na oferta desta modalidade de ensino dentro dos princípios e das responsabilidades que lhes são concernentes (CURY, 2000, p. 22).

Assim, por se tratar de um direito a ser reclamado, exigido pelos jovens e adultos, em caso de “omissão do órgão incumbido ou pessoa que o represente”, o estudo de demanda potencial é de suma importância. Nessa pesquisa, “a demanda potencial não se transforma em demanda real sem que haja estímulo por parte das políticas públicas, tanto por meio da oferta de serviços de qualidade quanto pela busca ativa daqueles que podem ser beneficiados por eles” (RIBEIRO, CATELLI JÚNIOR, HADDAD, 2015, p, 18). Isso é reafirmado na própria LDBEN (BRASIL, 1996) que em seu artigo 5º. Demanda `esfera pública a: “I - recensear a população em idade escolar

para o ensino fundamental, e os jovens e adultos que a ele não tiveram acesso; II - fazer-lhes a chamada pública”.

Portanto, nesse contexto, se faz necessário impulsionar a criação e manutenção das ofertas de vaga, mesmo em um cenário onde a procura por vagas da EJA não seja tão grande, pois mesmo sem procura pode haver demanda em potencial – algo que será discutido, posteriormente.

Considerando as ações e estratégias, principalmente sobre a oferta e demanda potencial no que está descrito das metas 8, 9 e 10, no Plano Estadual de Educação. Conforme a Lei Nº 14.705, de 25 de junho de 2015:

Meta 8 - Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PEE, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.

Meta 9 – Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PEE, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10 – Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e 50% (cinquenta por cento) das matrículas do ensino médio, na forma integrada à educação profissional.

Ainda, tendo em vista as metas 8, 9 e 10, por mais que existam dificuldades no cumprimento dessas, entende-se que este tipo de pesquisa pode, ao diagnosticar um cenário educacional, impulsionar as políticas públicas para EJA, bem como o seu aprimoramento e aplicabilidade por vias legais em concordância com as necessidades reais da Educação de Jovens e Adultos.

Assim, esta dissertação envolve a temática relacionada à demanda potencial da Educação de Jovens e Adultos, na região do Vale do Caí, considerando as políticas públicas vigentes e o Plano Estadual de Educação, instituído pela Lei Nº 14.705, de 25 de junho de 2015. Sobre este último, torna-se importante destacar:

Art. 1º Fica instituído o Plano Estadual de Educação – PEE –, com a vigência de dez anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do seu Anexo Único, com vista ao cumprimento do disposto no Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014.

Art. 2º São diretrizes do PEE:

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;  
IV - melhoria da qualidade da educação;  
V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;  
VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;  
VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;  
VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, como proporção do Produto Interno Bruto – PIB –, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;  
IX - valorização dos(as) profissionais da educação;  
X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, à orientação sexual e às escolhas religiosas;  
XI - combate ao racismo e a todas as formas de preconceito;  
e XII - promoção da conscientização no ambiente escolar da necessidade da proteção e da preservação do meio ambiente (RIO GRANDE DO SUL, Plano Estadual de Educação, 2015).

Nesta direção, pretende-se analisar a situação da EJA, nos municípios da região do Vale do Caí intencionando-se buscar respostas à seguinte problemática: Qual é a demanda potencial da EJA na região que compreende o Vale do Caí? Nessa perspectiva, tem-se por objetivo principal identificar a demanda potencial da EJA existentes nos municípios que ofertam a EJA na região do Vale do Caí e por específicos, Mapear a oferta de EJA presentes nos diferentes municípios do Vale do Caí, em suas ofertas alfabetização, ensino fundamental e médio; Monitorar através do site do PNE o cumprimento das metas de EJA nos cinco municípios que têm esta oferta no Vale do Caí; Refletir sobre os benefícios que a oferta da EJA pode trazer à região; e, por fim, produzir um E-book contendo dados e informações sobre a oferta e demanda da EJA, como produto educacional, visando auxiliar os gestores públicos, quanto ao reconhecimento da demanda pela oferta de EJA à população do Vale do Caí e a sua divulgação, como importante ferramenta às gestões, mas também para a ampla divulgação, inclusive na língua alemã – tendo em vista que uma parcela considerável da população da região só se comunica na língua germânica - com o intuito de acessar potenciais estudantes da região, ocasionando no direcionamento, uma espécie de Guia de Orientação para o ingresso na EJA para estes jovens e adultos da região do Vale do Caí.

Esses objetivos conduzem aos seguintes questionamentos: Qual é a oferta da EJA na Região do Vale do Caí?; O que dizem os Planos Municipais de Educação da região do Vale do Caí, a respeito da EJA; Qual a demanda potencial acerca da EJA em alfabetização, ensino fundamental e médio?; Que benefícios a oferta de EJA pode

trazer à região? De que modo formular um E-book contendo dados e informações sobre a oferta e demanda da EJA pode auxiliar os gestores públicos e divulgar a oferta para potenciais estudantes?

Deste modo espera-se contribuir com os estudos sobre a EJA e com políticas locais.

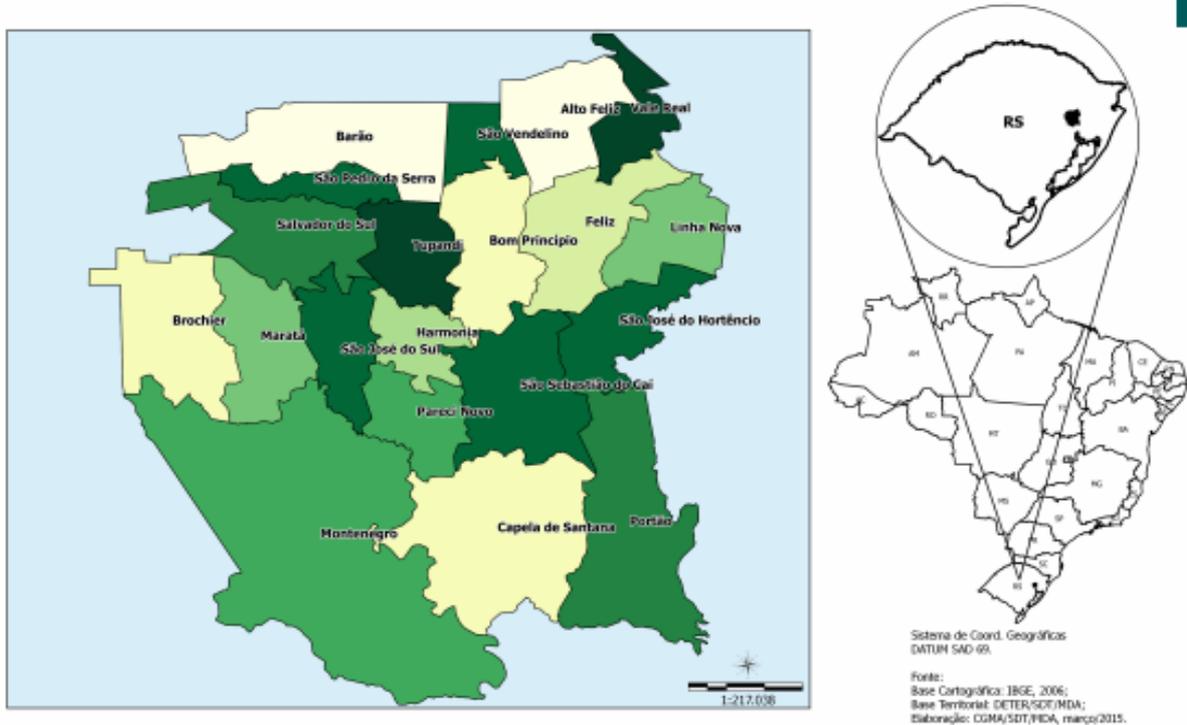
## 2.1 SOBRE O VALE DO CAÍ

A organização regional denominada Vale do Caí, conforme os COREDE, ocorre com o intuito de promover o desenvolvimento regional harmônico e sustentável, aumentar a eficiência na aplicação de recursos públicos, ações de governo para a melhoria da qualidade de vida da população, bem como investir na distribuição equitativa da riqueza produzida, estimulando as pessoas a permanecerem nas suas regiões e preservá-las ambiental e culturalmente (ATLAS SOCIOECONÔMICO, 2020).

A sigla COREDE refere-se aos Conselhos Regionais de Desenvolvimento e foram criados pela Lei Estadual do Rio Grande do Sul nº 10.283, de 17 de outubro de 1994, definindo a criação, estruturação e funcionamento dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento no Estado do Rio Grande do Sul, que tem a finalidade implicada pelas ações de governo na região. A região em questão, Vale do Caí, provém, então dessa divisão regional oficial e é integrada atualmente por 20 municípios. Como pode ser vista na Figura 1, logo abaixo, a região está situada na porção nordeste do Rio Grande do Sul, mais precisamente na encosta inferior da Serra Geral, no planalto Meridional. Em seu extremo sul situa-se o município de Montenegro e, no extremo norte, o município de Vale Real; enquanto mais ao oeste está Brochier e ao leste Linha Nova.

A região do Corede Vale do Caí é formada pelos municípios: Alto Feliz, Barão, Bom Princípio, Brochier, Capela de Santana, Feliz, Harmonia, Linha Nova, Maratá, Montenegro, Pareci Novo, Portão, Salvador do Sul, São José do Hortêncio, São José do Sul, São Pedro da Serra, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Tupandi e Vale Real. Para que possamos melhor visualizar essa região, destaca-se a Figura 1 a seguir.

Figura 1 – Mapa da região do Vale do Caí (RS)



Fonte: ATLAS SOCIOECONÔMICO (2020).

A partir de agora passa-se a mapear, de forma objetiva, algumas características dos 20 municípios pertencentes a região do Vale do Caí, situando dados geográficos, históricos e educacionais. Os dados abaixo foram colhidos no site do INEP DATA<sup>5</sup> a partir do catálogo de escolas.

Alto Feliz, emancipado em 20 de março de 1992, com área territorial de 78,8 km<sup>2</sup>, possui mais de 3.000 habitantes e está localizado a 100 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo, em torno de 2,7%. O município gere 4 escolas municipais. Abriga 3 escolas municipais, 1 escola estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Barão, emancipado em 15 de maio de 1988, com área territorial de 124,1 km<sup>2</sup>, possui cerca de 6.500 habitantes e está localizado a 80 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3,1%. O município gere 15 escolas municipais. Abriga 12 escolas municipais, 3 estaduais, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

<sup>5</sup> Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard>.

Bom Princípio, emancipado em 12 de maio de 1982, com área territorial de 88,8km<sup>2</sup> possui cerca de 14.500 habitantes e está localizado a 76 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 1,7%. O município gere 19 escolas municipais. Abriga 15 escolas municipais, 3 estaduais, 1 privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Brochier, emancipado em 11 de abril de 1988, com área territorial de 105,4km<sup>2</sup> possui em torno de 5.200 habitantes e está localizado a 75 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3,3%. O município gere 14 escolas municipais. Abriga 13 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Capela de Santana, emancipada em 8 de dezembro de 1987, com área territorial de 182,6km<sup>2</sup> possui cerca de 13.000 habitantes e está localizada a 54 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 5,7%. O município gere 13 escolas municipais. Abriga 11 escolas municipais, 2 estaduais, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município oferta Educação de Jovens e Adultos em 1 escola, sendo ela: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio de Oliveira Carvalho.

Feliz, emancipado em 17 de fevereiro de 1959, com área territorial de 94,8km<sup>2</sup> possui cerca de 14.500 habitantes e está localizado a 85 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno 1%. O município gere 18 escolas municipais. Abriga 9 escolas municipais, 5 estaduais, 3 privadas e 1 federal. Este município oferta Educação de Jovens e Adultos em 1 escola, sendo ela: a Escola de Educação Especial Um Sorriso a Mais (privada).

Harmonia, emancipada em 13 de abril de 1988, com área territorial de 48,6km<sup>2</sup> possui cerca de 5.500 habitantes e está localizada a 64 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 2,1%. O município gere 7 escolas municipais. Abriga 6 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Linha Nova, emancipada em 20 de março de 1992, com área territorial de 63,5km<sup>2</sup> possui cerca de 2.000 habitantes e está localizada a 87 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 2,9%. O município gere 6 escolas municipais. Abriga 5 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Maratá, emancipado em 20 de março de 1992, com área territorial de 82,1km<sup>2</sup> possui cerca de 2.900 habitantes e está localizado a 92 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3%. O município gere 8 escolas municipais. Abriga 7 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Montenegro, emancipado em 5 de maio de 1973, com área territorial de 424,8km<sup>2</sup> possui cerca de 67.300 habitantes e está localizado a 55 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3,7%. O município gere 60 escolas municipais. Abriga 28 escolas municipais, 17 estaduais, 15 privadas e nenhuma federal. Este município oferta Educação de Jovens e Adultos em 4 escolas, sendo elas: a Escola Estadual de Ensino Médio Delfina Dias Ferraz, o Colégio Estadual A J Renner, o Colégio Estadual Ivo Buhler Ciep e a Escola de Educação Especial Nossa Senhora Medianeira (privada).

Pareci Novo, emancipado em 20 de março de 1992, com área territorial de 57,4km<sup>2</sup> possui cerca de 4.400 habitantes e está localizado a 75 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 1,7%. O município gere 5 escolas municipais. Abriga 4 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Portão, emancipado em 9 de outubro de 1963, com área territorial de 215,8km<sup>2</sup> possui cerca de 35.000 habitantes e está localizado a 37 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 4,6%. O município gere 35 escolas municipais. Abriga 25 escolas municipais, 5 estaduais e 5 privadas. Este município oferta Educação de Jovens e Adultos em 4 escolas, sendo elas: a Escola de Ensino Médio Styllus EJA EAD (privada), a Escola Estadual de Ensino Médio 9 de Outubro, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Antônio José de Fraga e a Escola Especial Raio de Sol (privada).

Salvador do Sul, emancipado em 9 de outubro de 1963, com área territorial de 99,0km<sup>2</sup> possui cerca de 7.600 habitantes e está localizado a 96 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 2,3%. O município gere 9 escolas municipais. Abriga 5 escolas municipais, 4 estaduais, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

São José do Hortêncio, emancipado em 29 de abril de 1988, com área territorial de 63,7km<sup>2</sup> possui cerca de 4.500 habitantes e está localizado a 66 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 1,4%. O município gere

7 escolas municipais. Abriga 6 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

São José do Sul, emancipado em 16 de abril de 1996, com área territorial de 55,2km<sup>2</sup> possui cerca de 2.500 habitantes e está localizado a 82 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 2,3%. O município gere 5 escolas municipais. Abriga 4 escolas municipais e 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

São Pedro da Serra, emancipado em 20 de março de 1992, com área territorial de 35,1km<sup>2</sup> possui cerca de 3.800 habitantes e está localizado a 103 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 2%. O município gere 5 escolas municipais. Abriga 3 escolas municipais, 2 estaduais, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

São Sebastião do Caí, emancipado em 1º de maio de 1875, com área territorial de 114,3km<sup>2</sup> possui cerca de 24.500 habitantes e está localizado a 60 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3,5%. O município gere 37 escolas municipais. Abriga 7 escolas municipais, 7 estaduais, 3 privadas e nenhuma federal. Este município oferta Educação de Jovens e Adultos em 1 escola, sendo ela: a Escola Municipal Coronel Pedro Alencastro Guimarães.

São Vendelino, emancipado em 29 de abril de 1988, com área territorial de 32,1km<sup>2</sup> possui cerca de 2.500 habitantes e está localizado a 100 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 1,2%. O município gere 7 escolas municipais. Abriga 6 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Tupandi, emancipado em 9 de maio de 1988, com área territorial de 59,4km<sup>2</sup> possui cerca de 5.300 habitantes e está localizado a 100 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 1,8%. O município gere 7 escolas municipais. Abriga 6 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

Vale Real, emancipado em 20 de março de 1992, com área territorial de 45,1km<sup>2</sup> possui cerca de 6.100 habitantes e está localizado a 89 quilômetros de Porto Alegre. A sua taxa de analfabetismo está em torno de 3%. O município gere 6 escolas municipais. Abriga 5 escolas municipais, 1 estadual, nenhuma privada e nenhuma federal. Este município não oferta Educação de Jovens e Adultos.

### 3 CAMINHOS METODOLÓGICOS

É preciso converter aquilo que somos em problema, o habitual em insuportável, o conhecido em desconhecido, o próprio em estranho, o familiar em inquietante. E não lamentar-se pela perda daquilo que somos e já estamos deixando de ser, pela crise de nossos saberes, de nossas práticas ou de nossos valores, mas interrogar-se por que necessitamos conhecer dessa maneira, atuar dessa maneira, acreditar em tudo isso (LARROSA, 2000, p. 330).

Apoiado em Jorge Larrosa, (2000) afirma-se que se faz necessário desapegar dos percursos já desgastados e abandonar certos caminhos que já foram muitas vezes percorridos. Não se trata de negar as produções anteriores, mas tentar olhar para aquilo que ainda não foi olhado, que foi pouco observado, ou ainda, para aquilo que ainda há coisas para pensar, tensionar e dizer. Percebe-se que fazer escolhas em uma pesquisa não significa perder tempo, mas estabelecer ritmos e movimentos, internos e externos, dentro da própria pesquisa.

Para a elaboração desse processo de pesquisa e produção de novos conhecimentos, desenvolver-se-á uma escuta sensível à realidade e frente aos dados de cada município que compreende o Vale do Caí e suas relações, considerando as políticas municipais de educação existentes direcionadas à EJA, buscando compreender a sua riqueza, diversidade e complexidade.

Pelo fato de essa pesquisa se tratar de um Mestrado Profissional, há necessidade de construção, não apenas de uma dissertação, mas também de um produto final. A intenção é construir um E-book contendo dados sobre a oferta da EJA, relativo à região do Vale do Caí, a partir dos dados coletados e produzidos pela pesquisa, com o intuito de auxiliar os gestores municipais a direcionar investimentos em relação a população municipal e a EJA de forma assertiva.

Mapear, buscar, garimpar, pesquisar nos exige selecionar qual será o objeto investigado, os enfoques a serem realçados, os trajetos a serem percorridos e caminhos a serem abandonados, as abordagens metodológicas que servirão de ferramentas para as análises e perspectivas epistemológicas e autores que darão suporte para a emergência dessa pesquisa. Muitas são as possibilidades, mas é necessário que escolhas sejam feitas.

A pesquisa e o fazer científico não são absolutos, algo que poderia reduzir a produtividade e tornar limitado o objeto de estudo. A ciência pode ser relativa, sendo “um modo possível de ver a realidade, nunca único e final” (DEMO, 1995, p. 28). No

final das contas, a pesquisa é sempre um modo de olhar subjetivo por parte daquele que pesquisa.

A pesquisa com a EJA também se posiciona dentro do âmbito da pesquisa social. A pensadora Maria Cecília de Souza Minayo (2010) compreende que a sociedade, bem como a pesquisa, são espaços conflitivos, paradigmáticos e difusos, exigindo que nós, investigadores, abarquemos a historicidade das teorizações, conceituações e a nossa própria subjetividade como influenciadoras nesse processo.

Santos (2005) entende que precisamos estar menos preocupados em revelar a verdade para outro e mais preocupados com a nossa própria “ignorância/cegueira”, alocando o pesquisador numa outra posição epistemológica, a) movimentação cuidadosa; b) multiplicidade de saberes; c) aplicabilidade social dos saberes.

Nessa perspectiva, parece produtivo pensar juntamente com Gatti (2002, p. 58), quando afirma:

[...] verdade, numa perspectiva contemporânea de ciência, é algo que se coloca inatingível. A verdade é uma abstração. Socialmente falando, verdades podem ser consensos historicamente construídos e, assim, mutáveis. Em ciência o que se busca são aproximações da realidade em que vivemos; aproximações que sejam consistentes e consequentes, pelo menos por certo tempo.

A pesquisa em questão não tem a pretensão de revelar uma verdade, mas sim abrir espaço para uma outra discussão possível. Esse movimento, gera um desafio ao passo que instiga e desconforta o pesquisador a seguir na busca por realidades outras. Gatti (2002) entende que o fazer científico impacta nas questões sociais, ao encontro com pensamento de Santos (2010). Ambos os autores reforçam o compromisso ético-social com a pesquisa acadêmica, apontando para a importância do nosso compromisso com o objeto de pesquisa e realidade implicados.

### 3.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

A pesquisa em questão é de natureza qualitativa, mas apresentando, de modo reflexivo, dados e informações em caráter quantitativo. Além disso, abrangerá o cunho teórico documental, tendo como foco os Planos de Educação mencionados e de pesquisa da demanda potencial da EJA no Vale do Caí.

De acordo com Minayo (2017) a pesquisa de abordagem qualitativa nos concede a chance de ler, refletir e estudar questões específicas, singulares e particulares, que não podem ser quantificadas. Possibilita compreender e intensificar pensamentos individuais que contribuem ou não para a concretização das práticas. Dessa forma, uma multiplicidade de possibilidades se erige.

Entretanto, vale ressaltar que a abordagem metodológica precisa ir ao encontro dos objetivos traçados, utilizando uma abordagem que conduza ao alcance dos objetivos no exercício da inventividade, de forma responsável e mantendo o rigor científico.

O conjunto de fenômenos pertence à realidade social, onde o ser humano, além de fazer, pensa sobre o fazer e interpreta as suas ações a partir do que vivencia. Permite conhecer e aprofundar as crenças, atos, comportamentos, opiniões sobre certo objeto, por isso mostra-se relevante para o tema em pauta (MINAYO, 2017), pois “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21).

No caso desta pesquisa, nos referimos, especificamente, a uma análise documental. Segundo Gil (2011) a investigação com documentos apresenta proximidades com a investigação de ordem bibliográfica, pois se utiliza de dados já existentes. Contudo, ainda segundo Gil (2011), ambas se diferem por causa da natureza das fontes. A pesquisa documental, quase sempre, se utiliza de documentos formais, proveniente do Estado, instituições, empresas; telegramas, cartas, cadernos, diários; documentos de ordem jurídica. Na presente investigação a pesquisa documental se faz necessária pelo tipo de análise proposta.

Um adendo necessário: nos últimos séculos foram produzidos documentos em excesso e isso pode ser nocivo à pesquisa se o investigador não estiver alinhado com os objetivos; também se faz necessário ficar atento as fontes utilizadas, distorções, incompletudes, etc. (MARCONI; LAKATOS, 2011).

Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações, etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, etc. (GIL, 2011, p. 51).

Como já citado anteriormente, esta investigação está sendo construída também a partir da análise documental, fazendo esforço de capturar e produzir significados provenientes da documentação analisada, ao considerar que:

[...] o que dizemos sobre as coisas nem são as próprias coisas (como imaginava o pensamento mágico), nem são uma representação das coisas (como imagina o pensamento moderno); ao falarmos sobre as coisas, nós as construímos. Em outras palavras, os enunciados fazem mais do que uma representação do mundo; eles produzem o mundo (VEIGA-NETO, 2007, p. 31).

Tão importante quanto os resultados finais a serem obtidos é o caminho investigativo a ser percorrido desde a vontade de ingressar no âmbito da pesquisa *stricto sensu* formalmente até as últimas palavras a serem redigidas nas considerações finais. Considerações essas sempre passíveis de críticas e interpelações, pois o saber não se esgota, mas o corpo biológico do ser humano finito sim.

### 3.2 SOBRE OS PLANOS EDUCACIONAIS

Flick (2009) entende que ao decidir-se pela utilização de documentos em um estudo, deve-se sempre vê-los como meios de comunicação. E segue:

[...] o pesquisador deverá também perguntar-se acerca de: quem produziu esse documento, com que objetivo e para quem? Quais eram as intenções pessoais ou institucionais com a produção e o provimento desse documento ou dessa espécie de documento? Os documentos não são, portanto, apenas simples dados que se pode usar como recurso para a pesquisa. Uma vez que comece a utilizá-los para a pesquisa, ao mesmo tempo o pesquisador deve sempre focalizar esses documentos enquanto um tópico de pesquisa: quais são suas características, em que condições específicas foram produzidas, e assim por diante (FLICK, 2009, p. 232).

Em concordância com o autor supracitado, compreende-se que os documentos escolhidos para proceder as análises desta pesquisa possuem a particularidade de terem sido produzidos para, de modo geral, promover a educação, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos, especificamente no estado do Rio Grande do Sul, nos referidos municípios da região do Vale do Caí. Os principais atingidos pelos documentos educacionais da EJA são, exatamente, seus potenciais estudantes, jovens e adultos que não concluíram os estudos na Educação Básica, bem como os

governos estaduais e municipais, na figura, sobretudo, de seus dirigentes maiores (governador e prefeitos) e secretários de educação, especificamente no modo como devem gerenciar a EJA.

Nessa direção, emerge a materialidade empírica de análise: os Planos Municipais de Educação (PMEs), especificamente de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Caí.

A fim de contextualizar essa materialidade, torna-se necessário resgatar alguns conceitos maiores, bem como o próprio Plano Nacional de Educação (PNE). O PNE é um documento, em texto de lei, editado e reformulado periodicamente, o qual abrange desde diagnósticos sobre a educação brasileira até a proposição de metas, diretrizes e estratégias para o desenvolvimento da Educação, tendo sido aprovado na forma da Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, tecendo “um diagnóstico que reconheceu a extensão do analfabetismo absoluto e funcional e sua desigual distribuição entre as zonas rural e urbana, as regiões brasileiras, os grupos de idade, sexo e etnia” (DI PIERRO, 2010, p. 944), admitindo que era necessário focar em ações educacionais, não só para as novas geração, mas também para adultos e idosos.

O PNE mencionava a necessidade de formação do corpo docente por parte de programas de formação do Estado, porém perdeu a oportunidade de mencionar as instituições de ensino superior a levarem em consideração a esfera da formação de professores (DI PIERRO, 2010). De fato, o PNE diagnosticou a necessidade de políticas educacionais que investissem na reversão das desigualdades educativas, sobretudo para as populações étnico-raciais e rurais, mas não fixou estratégias específicas.

O atual PNE foi aprovado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, tendo vigência por uma década (2014-2024) e tem se estabelecido como um importante documento para as políticas públicas educacionais brasileiras ao traçar metas e objetivos a serem atingidos (BRASIL, 2015).

Por meio de suas 20 metas – as quais serão expostas a seguir – o PNE visa “consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 9). Ainda, o PNE visa a

[...] concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação (BRASIL, 2015, p. 9).

O plano ganha potência de gestão a partir da Constituição de 1988, que previu um Plano Nacional de Educação em seu art. 214:

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:

- I – erradicação do analfabetismo;
- II – universalização do atendimento escolar;
- III – melhoria da qualidade do ensino;
- IV – formação para o trabalho;
- V – promoção humanística, científica e tecnológica do País.
- VI – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (BRASIL, 1988).

Desde então, o PNE vem passando por longas análises, revisões, debates, mudanças e configurações. Através da amplitude de debates democráticos em diversas regiões, que começou na Confederação Nacional de Educação (CONAE) 2010, e resultou na aprovação pelo Congresso Nacional, reforçando o caráter especial desse PNE, sobretudo o último. Sendo assim, ao descentralizar a gestão para os Estados e para os Municípios, o plano estabelece que os entes terão um ano a partir da sua publicação para elaborar ou adequar seus planos às metas nacionais (BRASIL, 2015). É justamente pela descentralização e divisão de trabalho que é possibilitada a aproximação das instituições escolares entre os seus municípios. Enfatiza-se, também, entre as cartilhas de orientação e no próprio corpo da lei, a importância desse trabalho sendo debatido com a sociedade, do modo organizado, articulado e estruturado, entre as três esferas de governo.

Na direção de abrir os trabalhos, o PNE vai nortear 20 metas, entre estas dá-se destaque as que se referem a EJA:

1. todas as crianças até 05 anos de idade estejam sendo atendidas pela educação infantil, e que 50% das crianças de até 03 anos estejam sendo atendidas;
2. Que 95% das crianças e jovens completem o ensino fundamental até 14 anos;
3. Ter vagas no Ensino Médio disponíveis a todos os jovens entre 15 e 17 anos, e aumentar o número de matrículas para 85% desses jovens;
4. Tornar disponível a todas as crianças e jovens portadores de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, assim como altas habilidades ou superdotação, a educação básica especializada e adequada;
5. Alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental;
6. Disponibilizar ensino integral em 50% das escolas públicas, para atender a no mínimo 25% dos alunos da educação básica;
7. Aumentar a qualidade da educação básica para atingir a todas as metas traçadas para o Ideb;
- 8. Que toda a população entre 18 e 29 anos tenha recebido ao menos 12 anos de escolaridade, reduzindo as desigualdades no grau de escolaridade entre as regiões do país e etnias;**
- 9. Até 2015 elevar a taxa de alfabetização da população de até 15 anos para 93,5%, e até o final do PNE erradicar o analfabetismo absoluto e diminuir o analfabetismo funcional em 50%;**
- 10. Que ao menos 25% das vagas na Educação de Jovens e Adultos estejam integradas à educação profissional;**
11. Triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, com qualidade, e expandir em 50% o seguimento público;
12. Elevar o total de matrículas no ensino superior para 50% da população adulta, e para a parcela entre 18 e 24 anos, aumento para 33% da população;
13. Elevar o número de professores mestres ou doutores no ensino superior para 75%, com 35% doutores;
14. Elevar as matrículas e vagas na pós-graduação para atingir 60.000 mestres e 25.000 doutores;
15. No prazo de um ano, em parceria com os entes federativos, desenvolver uma política nacional de formação dos profissionais da educação;
16. Que 50% dos professores da educação básica tenham formação em nível de pós-graduação;
17. Que os profissionais da educação básica na rede pública passem a ter remuneração equivalente aos demais profissionais com o mesmo grau de escolaridade;
18. Desenvolver um plano de carreira para os professores da educação básica pública no prazo de 2 anos;
19. Elaborar no prazo de 2 anos um modelo de financiamento e distribuição de recursos que permita a gestão efetiva da educação básica de acordo com critérios técnicos e consulta à comunidade escolar, com apoio técnico e recursos da União;
20. Aumentar o investimento público à 7% do PIB até 2019, e 10% do PIB até 2024 (BRASIL, 2015, grifo meu).

A importância de apresentar as metas, na íntegra, é para que se possa compreender a amplitude das ações decorrentes do PNE. Desde então, o Ministério da Educação (MEC) adotou algumas ferramentas para efetivação das metas – aqui, como grifado no excerto supracitado e, também, citado anteriormente, nos interessa as metas 8, 9 e 10. Inclusive, no site oficial do Ministério, é possível analisar o mapeamento das ações que vêm sendo realizadas em cada ente federativo. Para educação infantil, vem sendo implementado um esforço, embora haja resistência e

desigualdades ao comparar o hemisfério Sul e Norte do Brasil, de ampliar o número de vagas nas escolas para crianças acima de três anos. Já, ao contrário, para o ensino médio, luta-se contra a evasão escolar, sendo muito comum encontrar alunos que deixam a escola para complementar a renda da família e dão prioridade para o emprego, trabalho formal (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Segundo Paiva (2006, p. 1), “Especificamente na educação de jovens e adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros”.

Dos PNE chegamos ao Plano Estadual de Educação. Em 2015, foi aprovado pela Lei 14.705, que institui o Plano Estadual de Educação – PEE -, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE -, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de junho de 2014, que possui o período de dez anos de vigência, estabelecendo metas e estratégias para Educação. Logo, cada ente federativo e as suas entidades precisam organizar seus planos conforme a legislação. O PEE conta com 20 metas que abordam aspectos educacionais. No que tange a EJA, sobretudo as metas 8,9 e 10 que já foram salientadas anteriormente, estas metas e as demais são adaptadas conforme o contexto específico. Logo, o PNE foi a base de construção do PEE gaúcho.

Especificamente o Plano Estadual de Educação do Rio Grande do Sul, no que tange as metas 8, 9 e 10, adaptou-se conforme o seu contexto, como mencionado anteriormente nesta pesquisa. O Plano Estadual de Educação juntamente com o Plano Nacional de Educação constitui a base que orienta a construção dos Planos Municipais de Educação (PMEs) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014).

Considerando que os Planos Municipais de Educação poderão ser limitados ou potencializados pelos Planos Estaduais, é recomendável que todos os segmentos da sociedade e das três esferas de governo se envolvam na construção dos PEEs da mesma forma que se envolveram na construção do PNE e façam o mesmo com relação ao PME no seu respectivo município. O PEE precisa refletir uma pactuação entre o governo estadual e os governos municipais em cada estado, pois as metas estaduais devem ser refletidas em uma combinação de metas municipais em cada Unidade da Federação. A soma das metas estaduais, por sua vez, deve ser suficiente para o alcance das metas nacionais. Por esse motivo, o necessário encadeamento da construção das metas entre o PNE, PEEs e PMEs (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 7).

O PNE determina que “todos os municípios deverão adequar ou elaborar seus planos até um ano depois de sua publicação. O trabalho a ser feito envolve levantamento de dados e informações, estudos, análises, consultas públicas, decisões e acordos políticos” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, p. 7). Ainda, o plano precisa ser municipal, pois existem demandas e necessidades específicas de cada contexto. Isso abre uma gama gigante de possibilidades de atuação desde a abordagem direta da própria prefeitura.

Logo, “espera-se que, junto com o Plano Municipal de Educação, seja instaurada uma cultura de planejamento democrático, científico e sistêmico. E que essa cultura envolva todos os cidadãos em um processo de participação cada vez mais qualificado” (RIO GRANDE DO SUL, 2015). Ainda, vale salientar que, por mais que haja autonomia por parte dos municípios, é importante que o trabalho seja colaborativo, sobretudo no que tange metas da EJA, pois não há responsabilidade direta do município na oferta. Logo, o PME deve apontar quais iniciativas o próprio município realizará junto ao estado e ao país, bem como com as instituições de ensino, tendo em vista assegurar a oferta da modalidade de ensino.

Estes Planos Municipais de Educação, apesar de serem recentes, sendo conduzidos pelas secretarias de educação e aprovados como leis em 2015, vêm articulando sólidas mudanças no campo da Educação. Suas metas têm como base o Plano Nacional de Educação (PNE), e seguem o mesmo tempo de vigência, dez anos. Abaixo, passa-se a mostrar as adaptações realizadas nos PMEs de cada um dos cinco municípios que ofertam EJA na região em questão.

Assim, parte-se das alterações efetivadas na meta 8, que seguem:

Quadro 1 – Meta 8 adaptada nos Planos Municipais dos municípios nos de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Cai

<b>Capela de Santana</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano.
<b>Feliz</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade do país e dos 25 % (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igual a escolaridade média entre negros e

	não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).
<b>Montenegro</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, comunidades indígenas, comunidades quilombolas e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à superação da desigualdade educacional.
<b>Portão</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, dos mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.
<b>São Sebastião do Caí</b>	Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo, até o último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos Planos Municipais de Educação de cada um dos municípios citados (2015).

Como se pode observar os textos acima, no que tange a meta em questão, mantém a diretiva do PNE de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, com o intuito de alcançar 12 anos de estudos no último ano de vigência deste Plano. Nota-se que o plano de Capela de Santana exclui a distinção entre segmentos mais vulneráveis, o que gera a invisibilidade das demandas identitárias para pessoas do campo, negras e pobres. Os demais planos não adaptam a Meta 8, mantendo a centralidade na importância de elevar a escolaridade média, sobretudo entre jovens-adultos e segmentos mais afetados pela desigualdade social.

Abaixo, seque as adaptações efetivadas na meta 9:

Quadro 2 - Meta 9 adaptada nos Planos Municipais dos municípios nos de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Caí

<b>Capela de Santana</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 ou mais para 93,5% até 2016 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.
--------------------------	---

<b>Feliz</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15(quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
<b>Montenegro</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 98% (noventa e oito por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PME, universalizar a alfabetização e reduzir em 55% (cinquenta e cinco por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
<b>Portão</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 96% (noventa e seis por cento) até 2020 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
<b>São Sebastião do Caí</b>	Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos Planos Municipais de Educação de cada um dos municípios citados (2015).

Observa-se que os textos apresentados no Quadro 2 mantêm uma estrutura comum, mas alteram ano final para bater a meta e os percentuais. O plano de Capela de Santana coloca o ano de 2016 como meta final de elevação de taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais; já o plano de Portão aponta o ano de 2020, enquanto os outros três PME mantêm 2015 tal qual o PNE. No que tange os percentuais, o PNE aponta para 93,5% ou mais para a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, o que os PMEs de Capela de Santana, Feliz e São Sebastião do Caí mantêm; por outro lado, Montenegro e Portão, elevam seus percentuais para 98% e 96%, respectivamente. Montenegro excluiu a expressão erradicar o analfabetismo absoluto, apenas mantendo o termo redução, porém elevou em 5% comparado ao PNE.

O quadro seguinte, refere-se a meta 10 adaptada nos Planos.

Quadro 3 - Meta 10 adaptada nos Planos Municipais dos municípios nos de Capela de Santana, Feliz, Portão, Montenegro e São Sebastião do Caí



<b>Capela de Santana</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, no ensino fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>Feliz</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>Montenegro</b>	Contribuir com a oferta de, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.
<b>Portão</b>	Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.
<b>São Sebastião do Caí</b>	Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de EJA, no Ensino Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos Planos Municipais de Educação de cada um dos municípios citados (2015).

Sobre essa meta observa-se que todos mantiveram o texto tal qual o PNE, ofertando, pelo menos 25% das matrículas da EJA, tanto no ensino fundamental quanto médio, integrada com a educação profissional.

De um modo geral, observa-se que as metas seguem o texto original do PNE, possuindo apenas pequenas adaptações em variáveis percentuais e/ou em datas. Ainda, destaca-se a exclusão da distinção de segmentos vulneráveis por parte da Meta 8 presente no PME de Capela de Santana; a elevação percentual dos municípios de Montenegro e Portão na Meta 9. No que tange a Meta 10, os PME dos cinco municípios não demonstraram maiores mudanças.

A partir de dados levantados no Painel de Monitoramento do PNE, nota-se que a educação brasileira e gaúcha ainda possuem alguns desafios a cumprir em relação as Metas 8,9 e 10, como veremos a seguir a partir dos indicadores de cada uma das metas para EJA.

Na Meta 8, o “Indicador 8A: Escolaridade média, em anos de estudos, da população de 18 a 29 anos de idade”, se tem como meta alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudos em 2024 para o Brasil e para a região de menor escolaridade. Conforme dados do resultado de 2020, o Brasil atingiu 11, 8 anos, enquanto isso, o estado do Rio Grande do Sul atingiu 11,9 (PAINEL, 2022). No “Indicador 8B: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos

de idade residente na área rural”, se tem como meta alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudos em 2024. Neste indicador, conforme resultados obtidos de 2020, atingiu-se 10,3 anos para o Brasil e no Rio Grande do Sul 11,2 anos (PAINEL, 2022). O penúltimo indicador da Meta 8, “Indicador 8C: Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade pertencente aos 25% mais pobres (renda domiciliar per capita)”, se tem como meta alcançar, no mínimo, escolaridade média igual a 12 anos de estudos em 2024. Conforme dados obtidos em 2019, o Brasil atingiu 9,9 anos e o estado gaúcho 10,1 (PAINEL, 2022). No “Indicador 8D: Razão percentual entre a escolaridade média de negros e não negros na faixa etária de 18 a 29 anos”, se tem como meta Igualar a escolaridade entre negros e não negros. A nível de Brasil chegou-se a 90,6%, enquanto isso, o Rio Grande do Sul atingiu 88,2%, conforme dados de 2020 (PAINEL, 2022).

Na Meta 9, o “Indicador 9A: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade”, tem-se como meta aumentar a taxa de alfabetização igual a 93,5% em 2015 e 100% até 2024. No Brasil, chegou-se a resultado de 94,2% em 2020 e no Rio Grande do Sul atingiu-se 97,2% (PAINEL, 2022). No outro indicador dessa meta, o “Indicador 9B: Taxa de analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais de idade”, possui a meta de reduzir a taxa de analfabetismo funcional igual a ou menor que 9,2% em 2024. A nível nacional chegou-se à marca de 12,7%, enquanto isso o estado gaúcho contabilizou 9,1% (PAINEL, 2022).

A Meta 10 possui apenas o” Indicador 10: Percentual de matrículas da educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional”, que possui como meta oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. O Brasil chegou à marca de 1,8% e o estado gaúcho em 2,8% (PAINEL, 2022).

Se faz necessário acompanhar e monitorar a execução dos Planos Municipais de Educação, realizando diagnósticos de tempos em tempos, tendo o PNE como base. Segundo Machado e Alves (2017, p. 3) “para muitos estudiosos a aprovação da lei não significa que seus preceitos serão cumpridos, uma vez que ao longo de nossa trajetória, temos comumente ouvido que muitas leis são “letra morta”.

## 4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS E LEGISLATIVOS

A EJA tem se caracterizado por se situar num espaço de menor destaque dentro das discussões educacionais brasileiras, pois tem sido vista e pensada a partir de um ponto de vista assistencialista, que precisa oportunizar alfabetização e escolarização para pessoas de idade não escolar, ou seja, para sujeitos jovens e adultos que, por quaisquer motivos, tenham abandonado a escola ou estiveram impossibilitados de iniciar os seus estudos na educação formal (FERRARO, 2004). Deste modo, o Brasil tem uma dívida histórica com parte significativa da população, em relação a um direito que lhes fora negado, outrora, pela ausência de políticas públicas efetivas, que abarcassem essa população<sup>6</sup>.

A EJA é um campo pedagógico de fronteira, que se revela atravessada por uma teia social complexa, estando para além dos muros da escola e dos limites das salas de aula (ALVES; COMERLATO; SANT'ANNA, 2019). Logo, muitos dos saberes que estes jovens e adultos carregam consigo são adquiridos ao longo de toda uma vida de forma orgânica, bem como, ao vivenciar outras experiências e conhecer outras pessoas, acabam ensinando e aprendendo, simultaneamente (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Segundo Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019, p. 21) “tais processos ocorrem às pessoas jovens e adultas ao longo de suas vidas sem, necessariamente, estarem vinculadas a um desenho formativo voltado à certificação da escolaridade”. Ainda, Paiva (2006, p. 3) diagnostica que é:

[...] muito corrente de que a educação de jovens e adultos se faz para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando pelo resgate da dívida social; até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida, as enunciações variaram, deixando, no imaginário social, a sua marca mais forte, ligada à volta à escola, para fazer, no tempo presente, o que não foi feito no tempo da infância.

Talvez, também por conta dessa não vinculação, muitos sejam os motivos para o afastamento da educação formal durante a menoridade, bem como na própria vida

---

<sup>6</sup> Construída por uma história, a partir dos anos 30 do século XIX, especialmente conduzida por projetos e campanhas malsucedidas de alfabetização implementadas por governos diversos, de forma assimétrica e descontínua.

adulta. Sem dúvidas, a necessidade de trabalhar é a principal motivação do afastamento desses estudantes. Conforme Neri (2009, p. 21):

Grande parte da evidência empírica mostra que evasão escolar e pobreza são, intimamente, ligadas e que trabalho infantil prejudica a obtenção de melhores níveis educacionais. Pode-se argumentar que a indisponibilidade de serviços educacionais de qualidade e a falta de percepção acerca dos retornos futuros levem o aluno ao trabalho precoce e aos baixos níveis educacionais. Outros estudos privilegiam os efeitos de restrições de renda e de crédito como causas de desvios da trajetória individual ótima de longo prazo.

A própria desigualdade social aflige bilhões de pessoas no mundo inteiro e milhões de brasileiros. Por desigualdade social, compreende-se a diferença econômica entre as pessoas, posicionando-as em lugares distintos na sociedade. Isso acarreta diretamente no desenvolvimento do sujeito em todas as esferas da vida, situando os menos favorecidos em lugares com menor visibilidade e com menos oportunidades, bem como alocando-os, de maneira injusta, na disputa por estudos, empregos e posições sociais melhores. O trabalho é o modo de sustento das pessoas, o que faz com que muitas delas coloquem a educação em segundo plano ou até as impossibilite de frequentar, retornando a ela, na maioria das vezes, para se qualificar ou recolocar no próprio mercado de trabalho.

Quando discutimos EJA precisamos levar em consideração não apenas indicadores educacionais, mas também os aspectos sociais, econômicos, étnicos etc., sem perder de vista o mundo do trabalho.

O sujeito da EJA não é um número ou uma estatística, nem um estereótipo. Ele é um sujeito, com nome, com uma memória, identidade e uma história. Antes de qualquer coisa, os sujeitos da EJA são pessoas que merecem a atenção do Estado e da educação. Também não são crianças, pois são pessoas jovens e adultas não-escolarizadas. Vale ressaltar que eles precisam ser compreendidos como sujeitos adultos, valorizando a etapa de vida que se encontram no momento. Eles são pessoas que foram se pedagogizando e se educando durante a vida. São pessoas que conhecem muito sobre o mundo, sobre as coisas cotidianas, embora, em vários casos, não compreendam as ideologias que os oprimem. Por isso, é necessário que haja investimentos que sejam coerentes com o exercício da cidadania e dos princípios democráticos e não meramente compensatórios para essas populações atendidas pela EJA.

Não se pode tratar a população que demanda a Educação Básica como “residual” e, muito menos, considerar que o aligeiramento seja o caminho apropriado para essa formação integral. Essas reflexões nos remetem a dois outros elementos: quem é a maioria dessa população que está na EJA e como vem sendo atendida (MACHADO, 2019, p. 160).

O público atendido pela EJA é bastante heterogêneo. Os idosos, que não tiveram tantas oportunidades de estudo por viverem em zonas rurais e pela ausência de incentivos a educação, fazem parte desse grupo. E o segundo grupo, também heterogêneo, é composto de pessoas que abandonaram a escola precocemente por fatores relativos à pobreza, bem como o chamado fracasso na trajetória escolar, fatores esses que os desestimularam. Tocando em um exemplo interseccional, em faixas etárias mais avançadas, as mulheres são menos alfabetizadas, por motivos não somente de pobreza, mas também em relação à submissão da mulher à sociedade, ainda com nuances patriarcais materializando na ação, geralmente, do marido ou pai, mesmo que estes não sejam mais os “provedores” de um futuro garantido, já que as mulheres têm assumido diferentes postos de trabalho. Por isso, tendo vista a singularidade do público atendido pela EJA, se faz necessário

[...] dar conta das especificidades da EJA, [...] há necessidade da construção de um currículo interdisciplinar, flexível que contemple o sujeito inserido em sua realidade, com os seus conhecimentos adquiridos fora do espaço escolar e que necessitam ser reconhecidos e considerados, pela escola. Assim, o mundo do trabalho, na Educação de Jovens e Adultos, se constitui em temática obrigatória, a ser desenvolvida em diferentes formas, no contexto escolar (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020, p. 45).

Outro ponto importante acerca dos sujeitos da EJA é que um adulto não-escolarizado não é um adulto “atrasado”, pois compreendê-lo como “atrasado” apenas corrobora para deslegitimação de toda uma carga de conhecimento experiencial, do mundo da vida e do trabalho, que esse sujeito adquiriu, durante sua existência. Os sujeitos da EJA que estão buscando a escolarização na idade adulta precisam ser atendidos dessa forma. Até por isso, a EJA necessita de modelos pedagógicos próprios para significar o processo educacional do adulto, a função da escola e da própria educação como um todo.

Não é possível desconhecer o prejuízo para a formação da classe trabalhadora, quando a escola que lhe é garantida não lhe confere essa formação, quando as características básicas da condição de trabalhador sequer são consideradas. Pensando que, “democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados”, os aligeiramentos dos processos

educativos presentes nas experiências da EJA no Brasil contribuem para não se consolidar essa democracia (MACHADO, 2019, p. 160).

Cabe a própria educação, na figura da escola (mas também dos órgãos educacionais competentes, como secretarias e gestores educacionais), tornar significativos os saberes desses estudantes, enfatizando os status de legitimidade para aquilo que eles sabem, bem como formando-os e negociando com eles os valores do conhecimento científico. Neste sentido, o espaço da EJA precisa fortalecer novos caminhos e possibilidades da vida dessas pessoas, tornando-se um espaço de luta para aqueles que estão visíveis tanto no campo da Educação quanto na própria sociedade.

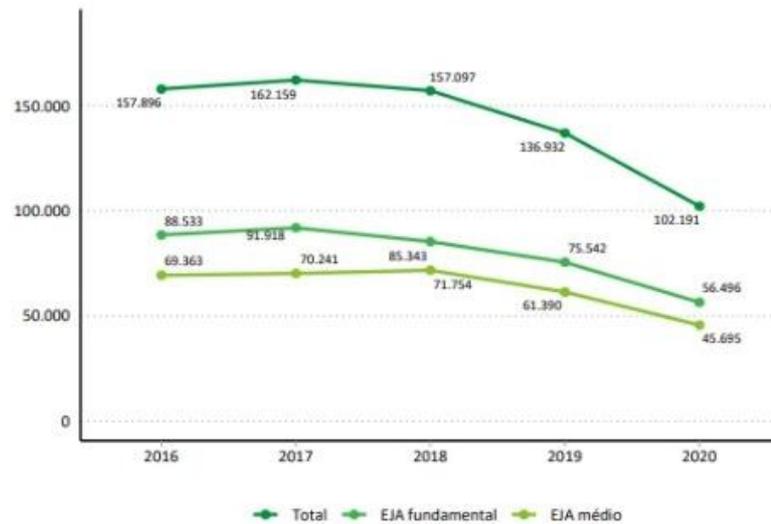
Do ponto de vista histórico, as políticas educacionais voltadas aos jovens e adultos no Brasil têm sido demarcadas por uma série de práticas que se confundem entre o Estado, com suas funções, e os governos, com suas ações. Estes sentidos que oscilam entre a ausência de uma Política Educacional de Estado que seja permanente, no que se refere à continuidade de projeto; definida, na concepção da Educação de Jovens e Adultos que se pretende (SANT'ANNA; STRAMARE, p. 27).

Mesmo com a criação da modalidade de EJA, nota-se que o investimento na educação, de modo geral, ainda é baixo. Dentro da esteira dos processos educacionais a nível de investimento há aqueles que irão argumentar que

[...] a escolarização das crianças “se bem feito” [...] obterá um retorno a curto prazo e gerará, num futuro próximo, o fechamento das turmas de EJA. O que a realidade na convivência com a escola regular diurna tem revelado é que, a todo momento, muitos jovens vêm abandonando as salas de aula, o que tem aumentado, progressivamente o ingresso de adolescentes e jovens nesta modalidade de ensino (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020, p. 32).

Como pode ser visto no excerto acima, é sabido que o contexto educacional, fundamentado nas lógicas do capital tem produzido a precarização da educação, bem como a extinção da EJA. Com base nisso, investir nas crianças, na “alfabetização na idade certa” tende a reduzir o custo educacional com a EJA. Nessa direção, nota-se uma queda na oferta e nas matrículas na EJA nos últimos anos, inclusive após a implementação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) em 2007, como podemos visualizar a partir do gráfico que segue:

Figura 2 – Gráfico correspondente ao número de matrículas na EJA, no Brasil (2016-2020)



Fonte: INEP (2020).

Podemos notar, a partir do gráfico supracitado, uma queda de 35,3% nas matrículas da EJA, onde o Ensino Fundamental mostrou 25,2% de redução de matrículas e o Ensino Médio 25,6% entre os anos de 2019 e 2020. Mais de dez anos depois após o surgimento do FUNDEB, o fundo de redistribuição contábil de recursos não provocou “impacto positivo de aumento da matrícula na modalidade” (MACHADO, 2019, p. 162), mas, na verdade o que se revela é “a perda de cerca de um milhão e meio de matrículas no Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA, se comparamos com os dados de matrícula de 2007” (MACHADO, 2019, p. 162).

O que vemos, também, é um aumento das disparidades sociais e a necessidade de abandono da escola por parte de crianças e jovens, o que aumenta a demanda por investimento, abertura de turmas e escolas e formação de professores para a EJA. Machado (2019, p. 162), a partir de suas pesquisas:

[...] indica que a redução de matrícula na modalidade EJA não pode ser interpretada como conclusão de escolaridade da população de 15 anos e mais, pois aumenta a cada ano o número das pessoas que estão fora da escola e sem concluir a Educação Básica, principalmente entre os adultos e idosos. Portanto, se pensarmos na escola como um espaço importante para acesso e produção de novos conhecimentos, também os outros mais de 60 milhões de adultos e idosos deveriam ter direito a conclusão da educação básica.

Algo que pode ser caracterizado como “a reincidência da barbárie, especialmente na Educação de Adultos ou de Jovens e Adultos, caracterizada pela insuficiência e/ou ineficiência de políticas públicas nessa área como elemento gerador de exclusões” (AGUIAR, 2001, p. 92). Entretanto, o campo da EJA não é apenas um campo dos excluídos e marginalizados, que carecem de políticas públicas, mas também daqueles que têm se mobilizados em direção à luta por direitos básicos, pelo acesso à educação de qualidade (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020). É nesse campo de embates que:

A atual legislação [...] incorpora diversas discussões que caracterizam o debate sobre a educação de adultos no Brasil da atualidade, na medida em que é exatamente nesse contexto de efervescência e explosão da área da EJA no Brasil, observado sobretudo na década de 1990, que se deu a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (SOARES, 2002, p. 10).

Nessa direção, a Educação de Jovens e Adultos foi reconhecida como modalidade de educação há pouco tempo, particularmente, em atendimento às prerrogativas constitucionais (BRASIL, 1988) que proclama em seu Artigo 205, “a educação como direito de todos”. Assim, o dever do estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: “I- Ensino fundamental obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso a ele na idade própria; e II- Progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio” (BRASIL, 1988).

No início dos anos 90, com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, o Brasil passou a reconhecer a educação enquanto um direito para todos, se comprometendo a garantir ações que impulsionassem a universalização do acesso e garantia de continuidade da educação de qualidade para todos (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020). A partir dessa conferência, foi elaborado um documento, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que tem o intuito de fornecer diretrizes, bases, definições e abordagens sobre as necessidades fundamentais de aprendizagem, visando estabelecer acordos globais que, de fato, garantissem o acesso à educação para todos como uma possibilidade de vida digna para cada um e a construção de um mundo mais justo, humano e igualitário para todos.

A Lei 5.692 (BRASIL, 1971) assegurava ensino supletivo, conforme o capítulo IV, Art. 25 “os cursos supletivos seriam ministrados em classes ou mediante a utilização de rádio, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos.

Com o advento da atual LDBEN, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9394 (BRASIL, 1996) – que será melhor abordada na seção seguinte –, tendo em vista atender àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria, a EJA passa a ser uma modalidade educacional de resistência no próprio campo educacional, pois, além de ter se fortalecido nos segmentos populares, também tem seus fundamentos calcados na luta contra as desigualdades sociais, sendo um espaço de partilha de saberes, conhecimentos e construção da vida de forma conjunta, assegurando por lei:

Art. 2º É dada nova redação aos incisos I e II do art. 208 da Constituição Federal nos seguintes termos:

I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;  
II – progressiva universalização do ensino médio gratuito; (BRASIL, 1996).

Posteriormente, a Declaração de Hamburgo de 1997 sobre a Educação de Adultos foi também um importante marco no compromisso da EJA brasileira, pois centrou-se na compreensão de desenvolvimento do ser humano baseado nos direitos humanos e na necessidade de inserir, de forma participativa, toda a sociedade em um movimento sustentável em prol de todos os homens e mulheres (SANT'ANNA; STRAMARE, 2020). Após esse documento, a EJA teve a consolidação de duas esferas distintas, a escolarização e a educação continuada. A primeira, diz respeito ao direito a educação para todos; e a segunda, refere-se tanto à educação continuada dos professores quanto dos próprios sujeitos de EJA, tendo em vista que passa por processos de aprendizagens formais e informais por toda uma vida, resignificando os “processos de aprendizagem pelos quais os sujeitos se produzem e se humanizam, ao longo de toda a vida, e não se restringe à questão da escolarização, ou da alfabetização” (PAIVA, 2006, p. 4). A Declaração em questão afirma o seguinte:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (BRASIL, 2007, p. 41).

Notadamente, dos anos 90 até os dias atuais, houve muitos avanços nas políticas educacionais para EJA, bem como houve, de fato, um desenvolvimento da

modalidade EJA (mesmo que tenha ocorrido algumas estagnações e retrocessos). Por isso, o campo da EJA se constituiu historicamente como um espaço de lutas e resistências, onde direitos fundamentais de acesso e garantias mínimas foram conquistados e mantidos.

No panorama contemporâneo, por causa de desgovernos mais recentes que atacaram e atacam a educação constantemente, a EJA está em perigo. Além disso, a pandemia de COVID-19 que aflige a nossa sociedade agrava mais ainda a precarização da EJA no Brasil, pois impõe disparidades sociais mais severas à população. Assim, no caso da EJA, provoca “o afastamento social, os estudantes da EJA estão sendo afetados, por conta das carências de condições e de políticas que garantam o seu acesso e permanência ao ensino remoto ou híbrido, que envolvem o apegamento à rede internet e a posse de equipamentos e dispositivos que os interliguem às redes sociais” (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020, p. 39).

No atual cenário em que vivemos, com os problemas educacionais e as disparidades sociais pré-pandemia, a EJA precisa receber uma atenção especial. A pandemia não só acirrou mais ainda as desigualdades sociais, mas também precarizou o acesso à EJA, tendo em vista que os potenciais alunos possuem demandas básicas pouco atendidas pelos governos e políticas públicas. Um ponto a ser trabalhado, certamente, é que, talvez se faz necessário atender as expectativas dos alunos, unindo, cada vez mais, a realidade deles com as demandas educacionais.

#### 4.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ENQUANTO DIREITO

A partir de modificações políticas ao final de 1980 e na década subsequente, algumas oportunidades educacionais emergiram da democratização do país, onde a Constituição de 1988 “estendeu aos jovens e adultos o direito ao Ensino Fundamental gratuito, cabendo às redes públicas a responsabilidade pelo atendimento educacional desta faixa-etária” (VOLPE, 2004, p. 10). Deste modo, a proteção dos direitos está diretamente relacionada com a atuação do Estado, tendo em vista que o direito à educação é um direito social.

A partir do direito constitucional e subjetivo, no que tange à Educação de Jovens e Adultos, se faz necessário lembrar que os direitos educativos são objeto de luta, onde esses processos “passem a não mais se configurar como um “desinteresse”

pelos governos, mas se efetivem no âmbito das políticas públicas com a garantia de sua oferta por parte do Estado” (BASTOS; PAIM; LAFFIN, 2015, p. 38). Deste modo, conforme o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos”. Além disso, entende-se que o Estado Democrático de Direito:

[...] se funda no princípio da soberania popular que impõe a participação efetiva e operante do povo na coisa pública, participação que não se exaure, como veremos, na simples formação das instituições representativas, que constituem um estágio da evolução do Estado Democrático, mas não o seu completo desenvolvimento (SILVA, 1988, p. 20).

E ainda:

O Estado Democrático de Direito, fenômeno característico da modernidade, é fruto de um processo histórico que envolveu transformações sociais, econômicas e culturais. Esse processo foi peculiar em cada país, pois dependeu das características específicas de cada sociedade, o que facilitou ou dificultou a efetivação da democracia constitucional (GOMES, 2012, p. 2).

Mediante os embates ideológicos de cada tempo, que podem ser compreendidos como revolucionários, essas lutas acabaram servindo aos interesses das classes emergentes, que acabaram se tornando o grupo político e econômico mais influente no mundo contemporâneo. De fato, foi a classe burguesa que, pelos interesses inerentes à sua condição no período absolutista europeu (XVI-XVIII), proclamou o instrumento constitucional como ferramenta indispensável para a solução dos problemas e interesses coletivos, ao mesmo tempo em que atuava como guia nesse processo de transformação, afirmando os seus próprios interesses acima dos outros (BASTOS; PAIM; LAFFIN, 2015).

Por outro lado, os direitos subjetivos, o pilar de produção de uma sociedade na qual as pessoas devem ser compreendidas como iguais, como de ser percebido a partir do pensamento de filósofos defensores de direitos individuais, tais como Locke, Montesquieu e Rousseau, por exemplo. Esses direitos individuais, segundo esses pensadores, decorrem da nossa condição humana. Logo, a não efetivação dos direitos passa por princípios burgueses, onde podemos indagar acerca da efetivação ou não destes direitos, visto que esse modo de pensar foi efetivado na história, como podemos visualizar a seguir:

A Constituição, por sua vez, é resultado de um processo político liberal iluminista que traz à tona elementos como: o direito à propriedade, fundamentado por Locke, a tripartição de poderes idealizada pelo Barão de Montesquieu trazendo o entendimento de que, a vida social pode ser dotada de maior harmonia e liberdade se a lei estiver acima dos homens e o poder dividido em entes diferenciados e independentes, e não menos importantes, o contratualismo de Rousseau. Corrente teórica para a qual houve, em dado momento da história humana, uma passagem do Estado de Natureza para o Estado Civil, através de um pacto entre os homens. Para Rousseau essa passagem é vista como momento de perda da liberdade (BASTOS; PAIM; LAFFIN, 2015, p. 40).

Se faz necessário, também, compreender as políticas públicas envolvidas nos processos da educação, sobretudo na Educação de Jovens e Adultos. As políticas públicas são acionadas por vias do Estado, efetivando-as por meio de programas singulares para cada âmbito da sociedade civil. Sobre esse conceito, torna-se relevante ressaltar que:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de *responsabilidade* do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionados à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais (HOLFILING, 2001, p. 31, grifo da autora).

Holfiling (2001, p. 31) entende que as políticas sociais “se referem a ações que determinam o padrão de proteção social implementado pelo Estado, voltadas, em princípio, para a redistribuição dos benefícios sociais visando à diminuição das desigualdades estruturais produzidas pelo desenvolvimento socioeconômico”. Ainda, “as políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas com base na memória da sociedade ou do Estado em que têm lugar e que por isso guardam estreita relação com as representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria” (AZEVEDO, 2004, p. 5). Deste modo, é imprescindível dar enfoque à intensidade e articulação dos movimentos sociais em relação as demandas populacionais, onde a EJA também tem participação.

Segundo Bastos, Paim e Laffin (2015, p. 41), o “Estado tem um papel fundamental na concretização das políticas públicas. No entanto, é preciso diferenciar quando falamos de políticas de Estado e de políticas de Governo no âmbito da garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos”. Assim, nota-se que as políticas públicas não podem ser pensadas e executadas apenas em âmbito estatal, pois elas também são sociais, ou seja, a população precisa ser partícipe das articulações,

ações e programas que produzem políticas públicas, bem como da sua própria efetivação. Nessa direção, conforme Paiva (2006, p. 1), “direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos”.

Com a participação dos movimentos, pautados a partir de lutas e resistências frente ao poder dominante, é inegável que somos produtos de um tempo e espaço específico, onde os próprios marcos legais representam distintas esferas sociais, inclusive da Educação de Jovens e Adultos. Esses marcos legais, bem como a própria organização social precisam ser constantemente questionados para que outras ideias, organizações venham à tona e cada vez mais o povo conquiste os seus direitos. Desse modo, conforme Bobbio (1992, p. 5):

[...] os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizadas por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.

No caso específico da Educação de Jovens e Adultos, atenta-se novamente para importância do parecer 11 em relação ao direito ao acesso da educação pública de qualidade, independentemente da idade. O direito público subjetivo, como já mencionado outrora nesse texto, intenciona que o sujeito exija o cumprimento de um dever, sendo o titular deste direito qualquer pessoa que não tenha tido acesso à escola. Sendo um direito subjetivo, trata-se de uma prerrogativa que pertence ao indivíduo e o Estado deve cumprir com as incumbências (CURY, 2000). Deste modo, se faz necessário que a população conheça esse e outros direitos. Ainda, o próprio Estado tem o dever de proporcionar condições básicas de conhecimento desses direitos ao passo que precisa estar atento a execução dos seus deveres, ressaltando que a própria Constituição de 1988 garante o direito à educação (BRASIL, 1988).

Em relação há alguns artigos específicos da Constituição de 1988, Bastos, Paim e Laffin (2015) destacam: o artigo 6º, que remete a um acontecimento inédito na história brasileira, estabelecendo a educação como um direito básico-social: “são direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988); também o artigo 205, que obriga o Estado ao conceder educação, estabelecendo, inclusive, objetivos a

serem atingidos: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988); e o artigo 206:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade;
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 1988).

No que tange a Educação de Jovens e Adultos, o artigo 208 merece destaque, pois refere-se àqueles que não tiveram oportunidade de acesso em idade considerada apropriada:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria;
- II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
- V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - atendimento ao educando, no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988).

Ainda sob a égide da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9394/1996), sobretudo no artigo 37 - no qual não irei citar aqui, pois este artigo já foi exposto anteriormente – originou alguns avanços relacionados à educação:

Nesse documento constata-se uma contradição: essa lei situa a EJA com uma concepção de uma prática educativa que se dá fora da “idade própria” para aprender, como se existisse uma idade própria para tal e, ao mesmo tempo, admite à atuação em diferentes fases do desenvolvimento humano,

logo, a idade adulta também é entendida como fase de desenvolvimento e aprendizagem (BASTOS; PAIM; LAFFIN, 2015, p. 49).

O direito à aprendizagem é de todos os cidadãos e não apenas de uma determinada faixa etária. Logo, se fez necessário repensar as distorções de idade-série ao passo que os estudos também pudessem ser realizados à noite. Dessa forma, a LDBEN 9394 (1996) garantiu o acesso à Educação de Jovens e Adultos, “possibilitando a estruturação da Educação de Jovens Adultos no contexto da Educação Básica, deixando de ser uma medida paliativa para tornar-se um forte instrumento de formação e politização do cidadão” (BASTOS; PAIM; LAFFIN, 2015, p. 49).

A partir disso, outros documentos, direitos e políticas públicas educacionais começaram a ser debatidas e implementadas ao longo dos anos, tanto no âmbito da educação de modo geral quanto na EJA. Deste modo, a EJA tornou-se uma política de Estado, que necessita de debates e investimentos, com o intuito de diminuir o índice de analfabetismo e aumentar o de escolaridade. Para que isso ocorra, o Estado precisa estimular a população e garantir condições reais de execução da modalidade em questão.

Conforme Bastos, Paim e Laffin (2015), três são os principais dispositivos legais que regulamentam a EJA, sendo eles: o Parecer CNE/CEB 11/2000, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000 e as diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 03/2010. O parecer 11 refere-se as diretrizes curriculares e os princípios que regulam a EJA:

[...] no que se refere aos componentes curriculares dos seus cursos, ela toma para si as diretrizes curriculares nacionais destas mesmas etapas exaradas pela CEB/CNE. Valem, pois, para a EJA as diretrizes do ensino fundamental e médio. A elaboração de outras diretrizes poderia se configurar na criação de uma nova dualidade. Contudo, este caráter lógico não significa uma igualdade direta quando pensada à luz da dinâmica sócio-cultural das fases da vida. É neste momento em que a faixa etária, respondendo a uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para a ressignificação das diretrizes comuns assinaladas. (CURY, 2000, p. 11).

Nota-se que a EJA se configura como uma modalidade de ensino particular, apesar de compartilhar de algumas diretrizes do ensino regular. O parecer 11 aponta para as especificidades desta modalidade que necessita de uma organização curricular própria com o intuito de exercer um processo de ensino-aprendizagem com qualidade (CURY, 2000). Levando em consideração que a EJA é uma modalidade

que tem as suas próprias características e demandas, o Estado precisar formar profissionais da educação que estejam preparados para executar tais funções educacionais, o que não ocorre hoje. O diagnóstico levantado pelo próprio parecer 11 considera esse déficit formativo no que tange o direito à educação (CURY, 2000) quando expõe:

No Brasil, país que ainda se ressentir de uma formação escravocrata e hierárquica, a EJA foi vista como uma compensação e não como um direito. Esta tradição foi alterada em nossos códigos legais, na medida em que a EJA, tornando-se direito, desloca a ideia de compensação substituindo-a pelas de reparação e equidade. Mas ainda resta muito caminho pela frente a fim de que a EJA se efetive como uma educação permanente a serviço do pleno desenvolvimento do educando (CURY, 2000, p. 66).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394 (1996) descreve, em linhas gerais, o perfil docente da educação, por sua formação, mas não considera a fundo os níveis em modalidade de ensino, o que seria um dos fatores que justificam a ausência de formação específica na EJA. Assim, a LDBEN 9394 (1996, p. 12) define no artigo 61 apenas que:

A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

1. a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
2. aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.

A Resolução CNE/CEB 01 (BRASIL, 2000) determina as DCN's (Diretrizes Curriculares Nacionais) para a EJA, com base no parecer 11. O artigo 2º da CNE/CEB 01, conforme Bastos, Paim e Laffin (2015, p. 52) "abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em especial dos seus artigos 4º, 5º, 37º, 38º, e 87º e, no que couber da Educação Profissional". Assim, nota-se que a meta dessa regulamentação é determinar a EJA como parte da educação básica, garantindo o direito de acesso e conclusão dos estudos para aqueles que não puderam concluir durante a faixa etária que se compreende como apropriada. Ainda, por vias do documento citado nesse parágrafo, a EJA é compreendida como uma modalidade específica.

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p. 61).

Nota-se que a Resolução CNE/CEB 01 (2000) aborda a EJA nas instituições públicas e privadas brasileiras, determinando regras de funcionamento, execução, emissão de documentos, faixa etária mínima, parâmetros formativos para docentes desta modalidade, bem como direciona o percurso que deve ser seguido no que tange deveres do Estado e direitos da população em questão. Ainda, outros direitos foram conquistados, como a EJA nas escolas indígenas, a partir das resoluções CNE/CEB 03º/99 e CNE/CEB nº02/2010, para sujeitos em situação de reclusão. Já a Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 enfatiza a EJA como política pública estatal:

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida. (BRASIL, 2010, p. 4).

Cabe ressaltar a relevância da discussão e implementação, por vias legais do Estado, de legislações, documentos educacionais e políticas públicas que assegurem acesso, permanência e conclusão do Ensino Básico na modalidade EJA com excelência. As pessoas precisam ter acesso ao conhecimento dos seus direitos e deveres para que possam cobrar a aplicabilidade das leis ao Estado. Além disso, apesar dos direitos já conquistados, se faz necessário (re)pensar outros direitos que ainda não foram adquiridos, pressionar o Estado pela execução das leis e de maiores investimentos na educação, dando atenção especial, também, para a modalidade EJA.

Ainda, vale salientar que a EJA não está presente e contemplada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), onde apenas é citada, basicamente, para mostrar porque não está presente no documento.

As decisões precisam, igualmente, ser consideradas na organização de currículos e propostas adequados às diferentes modalidades de ensino (Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação a Distância), atendendo-se às orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 2017, p. 17).

Catelli Jr. (2019) trata a ausência da EJA na BNCC como uma espécie de silenciamento que auxilia na precarização da modalidade. O chamamento de atenção a essa ausência faz surgir a Resolução 01 (BRASIL, 2021) que “Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Educação de Jovens e Adultos à Distância”, documento recente e bastante polêmico, em síntese, por desconsiderar as trajetórias e as especificidades desta modalidade educacional.

Segundo Sant’Anna e Stramare (2020, p. 48):

A EJA precisa ser pensada, construída e conduzida localmente, a partir das suas especificidades e tendo por base as suas demandas em diálogo com o seu público, o que se contrapõe à universalização e a perspectiva curricular proposta pelas edições da Base.

Ainda, de acordo com Sant’Anna e Stramare (2020, p. 48) “as principais fontes que norteiam o trabalho na modalidade em perspectiva nacional ainda permanecem sendo o Parecer 11 [citado anteriormente] sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e as Diretrizes Operacionais”. Na história de luta da EJA, existem alguns retrocessos, estagnações e avanços até o presente momento:

Embora tenha havido um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e, no interior desse esforço, uma progressiva e permanente ampliação dos direitos de educação dos jovens e adultos, acrescido dos documentos e acordos no âmbito dos organismos internacionais, isto não se traduziu em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo e de universalização da educação básica entre jovens adultos pouco escolarizados. Mesmo com uma gradativa queda nos índices de analfabetismo, o número bruto de analfabetos cresce. Isso sem contar com o contingente de “analfabetos funcionais” gestados no fundamento “oculto” da nova política de avaliação do rendimento escolar: promoção automática (VOLPE, 2004, p. 15)

A EJA precisa ser compreendida como uma parte constituinte do sistema educacional brasileiro, com uma organização específica para faixa-etária, perfil

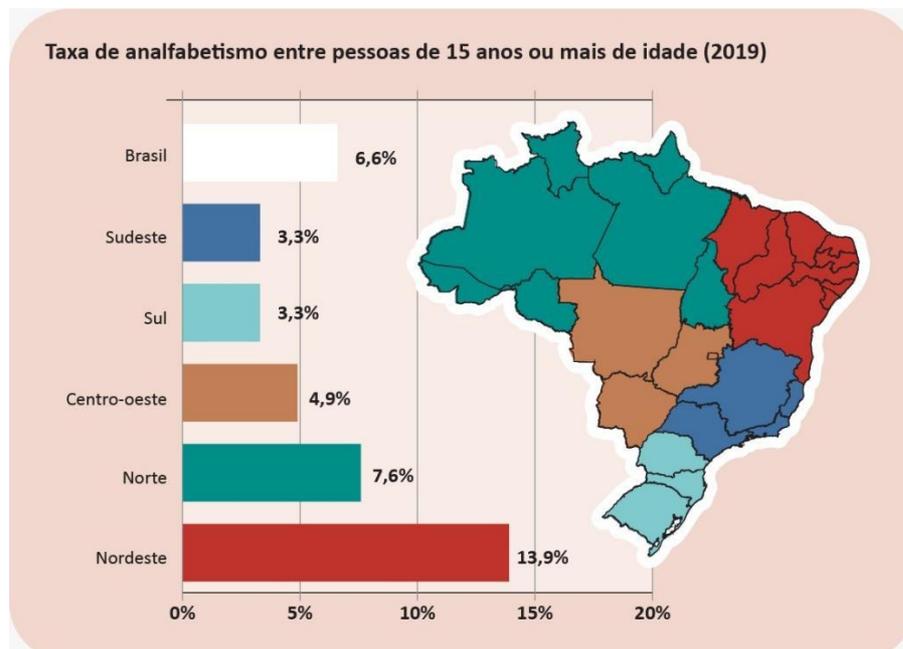
estudantil e demandas sociais da modalidade. Por isso, ressalta-se que a EJA não é uma medida compensatória nem complementar, mas uma modalidade que atinge um público-alvo específico. Por isso, a EJA precisa estar situada dentro de suas demandas sociais e organizacionais particulares, sem perder de vista um projeto educativo maior que vise solucionar problemáticas como ausência de moradia, segurança pública, precarização da saúde e transportes, disparidades de salários, altos índices de desemprego, etc., ou seja, “sem combater suas causas: condições precárias de vida dos jovens e adultos trabalhadores” (VOLPE, 2004, p. 15), onde se constitui não só como uma esfera pedagógica, mas também política.

#### 4.2 ALGUNS NÚMEROS DA EJA: DO BRASIL AO RIO GRANDE DO SUL

Se faz necessário, então, fazer um levantamento inicial de dados e informações acerca da EJA, tendo em vista apreender quantitativamente esses números com o intuito de compreender o cenário atual da EJA e (re)pensar linhas de ações possíveis.

Partimos de dados ampliados nacionais acerca do analfabetismo e do nível de escolaridade para, logo em seguida, olharmos para dados da EJA no Rio Grande do Sul e, mais especificamente, para a região do Vale do Caí. Assim, podemos visualizar a figura abaixo:

Figura 3 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais de idade (2019)



<sup>7</sup>Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

Na Figura 2 ainda vemos um percentual relevante de pessoas analfabetas em território brasileiro. É inegável que houve avanços desde a década de 1990, onde havia em torno de 19,4% de analfabetos no Brasil (FERRARO, 2002). Contudo, o percentual apresentado de 6,6% ainda pode ser considerado alto, pois representa 11 milhões de brasileiros. Além disso há metas educacionais a serem batidas a curto e médio prazo.

Ainda, em complementação aos dados apresentados anteriormente, no Brasil, como pode ser visto na Figura 3, se somarmos as pessoas sem instrução e com a educação básica incompleta, chegamos a um percentual de 51,1% de pessoas com 25 anos ou mais que não finalizaram a educação básica:

Figura 4 – Nível de instrução das pessoas com 25 anos ou mais de idade (Brasil – 2019)



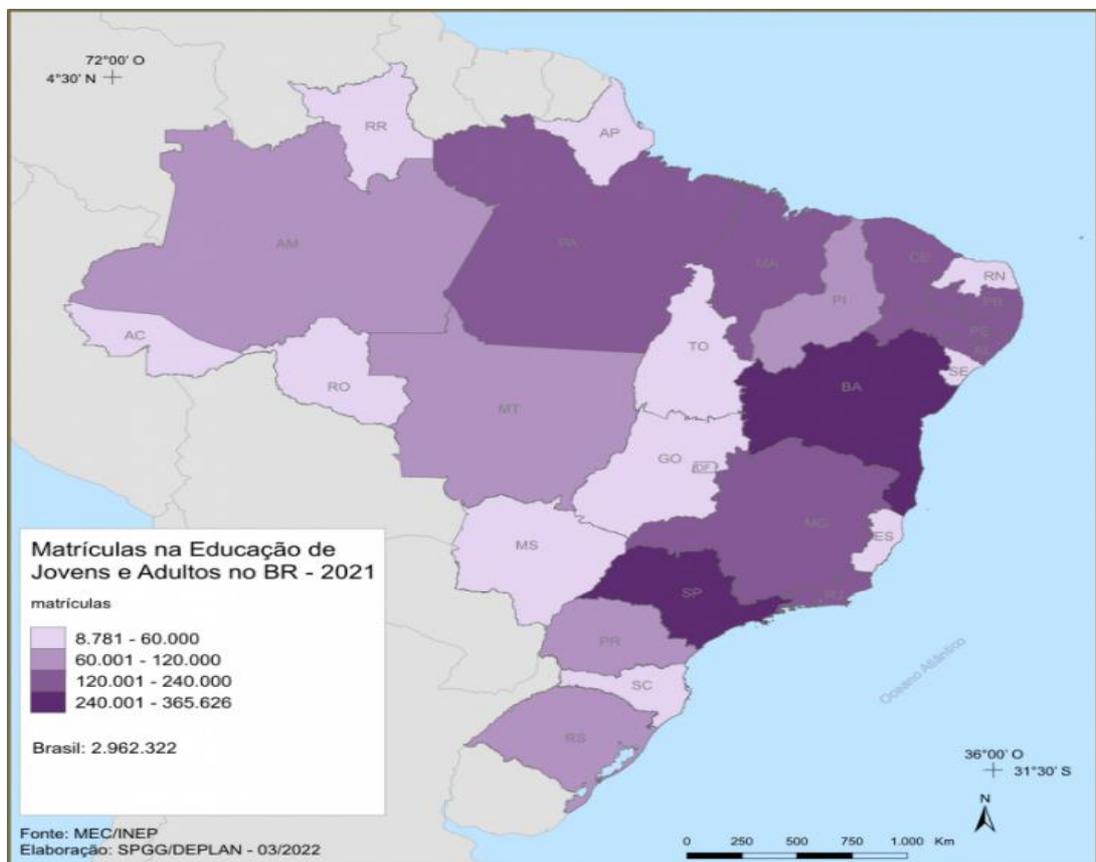
<sup>8</sup>Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2012-2019.

<sup>7</sup> Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>.

<sup>8</sup> Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>.

No caso brasileiro, como é possível visualizar na Figura 4, estados como São Paulo e Bahia se destacam no número de matrículas efetivadas (240.001-365.626), muito pelo motivo de serem mais populosos. Enquanto isso, estados como Acre, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Norte, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, Sergipe Tocantins e o Distrito Federal, se destacam por possuírem os menores índices de matrículas (8.781-60.000), tendo em vista serem estados com populações menores. Enquanto isso, o estado do Rio Grande do Sul aparece no segundo menor indicador (60.001-120.000).

Figura 5 - Número de matrículas na EJA em território brasileiro (2021)



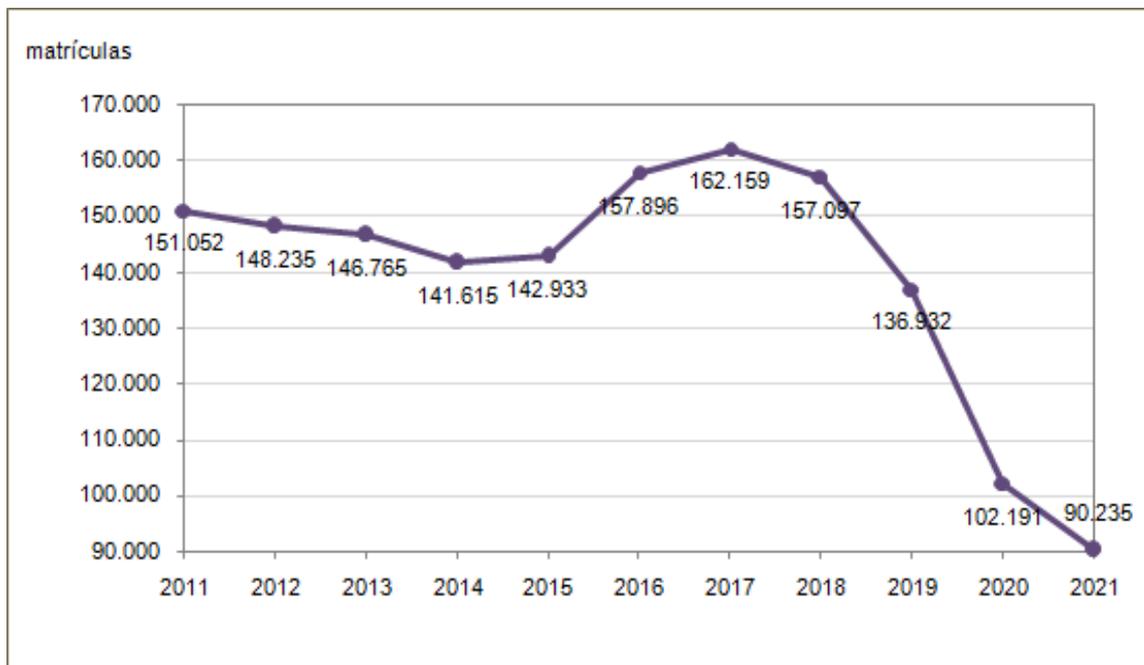
<sup>9</sup>Fonte: (MEC/INEP 2022).

Especificamente no caso gaúcho, como exposto na Figura 5, percebe-se que houve uma diminuição drástica nas matrículas da EJA no Brasil durante os últimos anos. O gráfico aponta que no período de dez anos (2011-2021), houve oscilações no

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-jovens-e-adultos-e-educacao-especial>>.

número de matrículas. Entre 2011 e 2014, as matrículas apareciam em queda, de 151.052 matrículas em 2011 para 141.615 em 2014. O ano 2015 apresentou um leve aumento, se comparado com o ano anterior e, nos dois anos subsequentes, houve aumentos consideráveis, chegando ao seu ápice em 2017 com 162.159 matrículas. De 2018 até 2021, os dados apresentaram uma queda significativa, inclusive antes da pandemia, apresentando em 2019, 136.932 matrículas, em 2020, 102.191 e, por fim, chegando ao menor número de matrículas do período em 2021, totalizando 90.235 matrículas. No ano de 2021 chegamos próximo a casa dos 40% de redução de matrículas em relação a 2011.

Figura 6 – Número de matrículas na EJA no Rio Grande do Sul (2011-2021)



<sup>10</sup>Fonte: MEC/INEP (2022).

Contudo, vale salientar que não faz sentido as matrículas da EJA estarem reduzindo, sendo que os índices de baixa escolaridade se mantêm os mesmos, como podemos visualizar nas Figura 2 e 3, acerca, respectivamente, do analfabetismo e do nível de instrução, se comparado com a Figura 5, acerca do número de matrículas no estado do Rio Grande do Sul:

<sup>10</sup> Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/educacao-de-ovens-e-adultos-e-educacao-especial>>.

Como compreender que a oferta escolar esteja em declínio, se existe uma demanda potencial de mais de 60 milhões de brasileiros com idade igual ou superior a 14 anos que são analfabetos absolutos, pessoas com escolaridade reduzida ou que não concluíram o ensino fundamental? É possível imaginar que não exista demanda social por EJA se o mercado de trabalho requer níveis cada vez mais altos de escolaridade e qualificações profissionais? Por que os jovens e adultos não busariam oportunidades de estudos se a participação na vida social, cultural e política é cada vez mais mediada por informação, conhecimento e tecnologia? (DI PIERRO; XIMENES, 2011, p. 6).

Ainda, por mais que o Rio Grande do Sul apresente uma das menores taxas de analfabetismo do Brasil, atrás apenas de Santa Catarina e Rio de Janeiro, estando igualado a São Paulo, o estado gaúcho registra 2,6% da população maior de 15 anos que não sabem ler nem escrever (JUSTINO, 2020). Em números absolutos trata-se de aproximadamente 230 mil gaúchos. Entretanto, “o Estado ainda está distante da meta estabelecida no Plano Nacional de Educação (PNE), de erradicar esse problema até 2024” (JUSTINO, 2020).

Apesar de uma parcela considerável da população de 25 anos ou mais com ensino médio completo ter aumentado no país, conforme os dados, pode-se verificar por meio de editorial estatístico social do IBGE que “passando de 45,0% em 2016 para 47,4% em 2018 e 48,8% em 2019, mais da metade (51,2% ou 69,5 milhões) dos adultos não concluíram essa etapa educacional,” de acordo com o PNAD Contínua (módulo Educação), divulgado pelo IBGE, em 2020<sup>11</sup>. Isso demonstra que a EJA ainda é, em muitos casos, a única oportunidade de escolarização para esse público. O PNAD demonstra que:

Em 2019, a taxa de escolarização das pessoas de 18 a 24 anos, independentemente do curso frequentado, foi de 32,4%. Por sua vez, 21,4% desses jovens frequentavam cursos da educação superior e 11,0% estavam atrasados, frequentando algum dos cursos da educação básica. Já 4,1% haviam completado o ensino superior e 63,5% não frequentavam escola e não concluíram o ensino obrigatório (PNAD EDUCAÇÃO, 2020).

A partir de dados da região Sul (Paraná, Rio Grande do Sul e Santa Catarina) nota-se que entre as pessoas de 18 a 24 anos de idade, 60,6% delas não frequentaram nem concluíram a escolarização e que 39,4% até frequentaram o espaço escolar, mas não chegaram a concluir a etapa. A média brasileira de pessoas

---

<sup>11</sup> Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>.

nessa faixa etária que não frequentaram e não concluíram é de 63,5%. Esses dados podem ser visualizados na Figura 6, logo abaixo.

Figura 7 – Dados por região, sexo e etnia acerca da escolaridade entre 18 e 24 anos de idade (2019)

	Taxa de escolarização	Taxa ajustada de frequência escolar líquida	Frequência escolar adequada	Atraso escolar dos estudantes	Não frequenta escola e já concluiu a etapa	Não frequenta escola e não concluiu a etapa
<b>Brasil</b>	<b>32,4</b>	<b>25,5</b>	<b>21,4</b>	<b>11</b>	<b>4,1</b>	<b>63,5</b>
Norte	33,3	21	18	15,2	3	63,7
Nordeste	32	19,5	17	15	2,5	65,5
Sudeste	31,2	28,1	23,2	8	4,9	63,8
Sul	34,6	30,6	25,9	8,8	4,8	60,6
Centro-Oeste	35	31,1	25,4	9,6	5,7	59,3
Homem	30,7	21,5	18,4	12,3	3,1	66,3
Mulher	34,2	29,7	24,5	9,7	5,1	60,7
Branca	37,9	35,7	29,7	8,2	6	56,1
Preta ou parda	28,8	18,9	16,1	12,7	2,8	68,3

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2019

Fonte: IBGE (2020).

Dados estatísticos como estes que foram supracitados, sobretudo e mais especificamente o da Figura 6, nos mostram o quanto a EJA acaba sendo, na grande parte dos casos, a única possibilidade de escolarização para grande parte da população brasileira, principalmente os de estratos sociais mais baixos. Por isso, se faz necessário que se amplie a oferta de matrículas na EJA tendo em vista o direto ao término do ensino básico.

## 5 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Revisitando os estudos de Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019) busca-se efetivar o estudo da demanda potencial da EJA na região do Vale do Caí a partir da análise de dados dos cinco municípios que ofertam vaga na EJA, sendo eles: Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí. Logo, neste capítulo, passa-se a apresentar uma sistematização geral de dados da oferta da EJA na região do Vale do Caí e a apontar a demanda potencial, compreendida como o público com idade e escolaridade possível de ser atendida pela EJA e que não se encontra na escola.

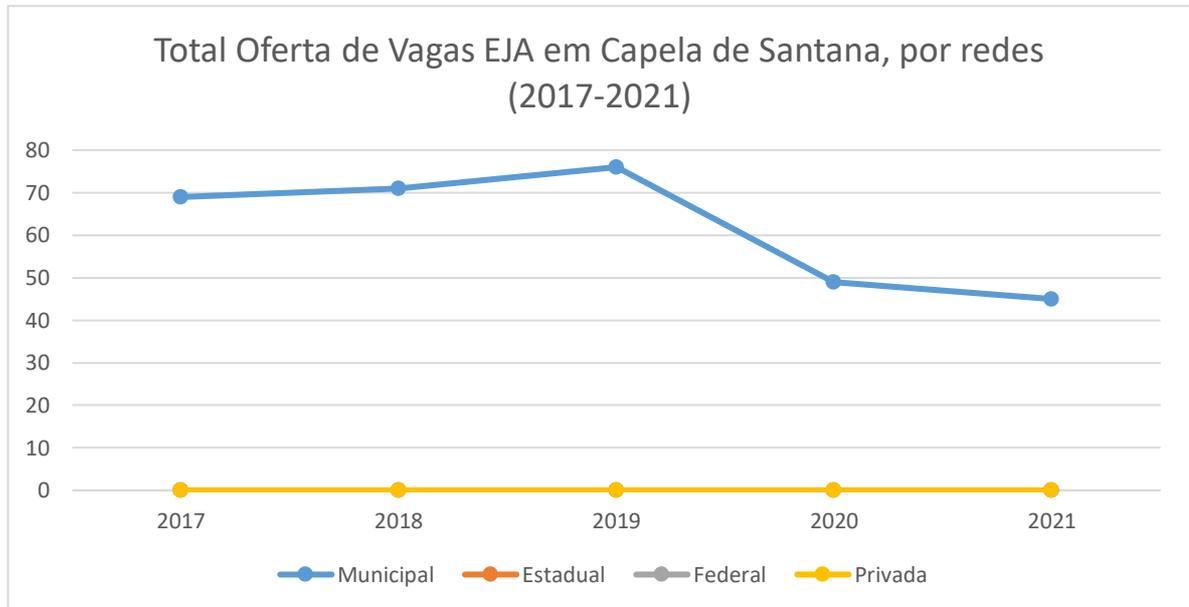
Para o levantamento de dados acerca da oferta de vagas da EJA, foram coletados dados provenientes do Censo Escolar (INEP), correspondentes às matrículas iniciais e concluintes desta modalidade de ensino nas quatro modalidades de rede de ensino (Municipal, Estadual, Federal e Particular). Para a demanda potencial da EJA, os dados provêm do Censo Demográfico e do PNAD (IBGE). Exatamente com as bases de dados do INEP pode-se ter uma noção ampla da oferta da EJA na região ao passo que a avaliação da demanda potencial para EJA emerge a partir das taxas de analfabetismo de pessoas com mais de 15 anos que não finalizaram o ensino fundamental e de maiores de 18 anos que não concluíram o ensino médio por município. Os dados relativos à demanda total são provenientes do Censo Demográfico (IBGE) de 2010. A demanda potencial, foco principal deste trabalho, está pautada no Censo Demográfico (IBGE), onde podemos coletar dados acerca do analfabetismo e conclusão dos estudos.

### 5.1 VAGAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO VALE DO CAÍ

Passamos agora a apresentar os dados da Oferta de Vagas de cada um dos municípios, destacando que, nos gráficos a seguir, optamos por não fazer discriminar minuciosamente os dados de Ensino Fundamental e Ensino Médio, apenas no momento de análise, ou seja, quando houver descrição e discussão de tais dados. Não negamos tal produtividade, contudo o foco está na demanda potencial da EJA no sentido global, pois como se trata de uma pesquisa quali-quantitativa, os dados numéricos, ou seja, as estatísticas concedem o produto bruto das discussões

realizadas, nos auxiliando a compreender melhor o panorama da EJA na região e nos municípios em questão.

Gráfico 1 – Total Oferta de Vagas EJA em Capela de Santana, por redes (2017-2021)

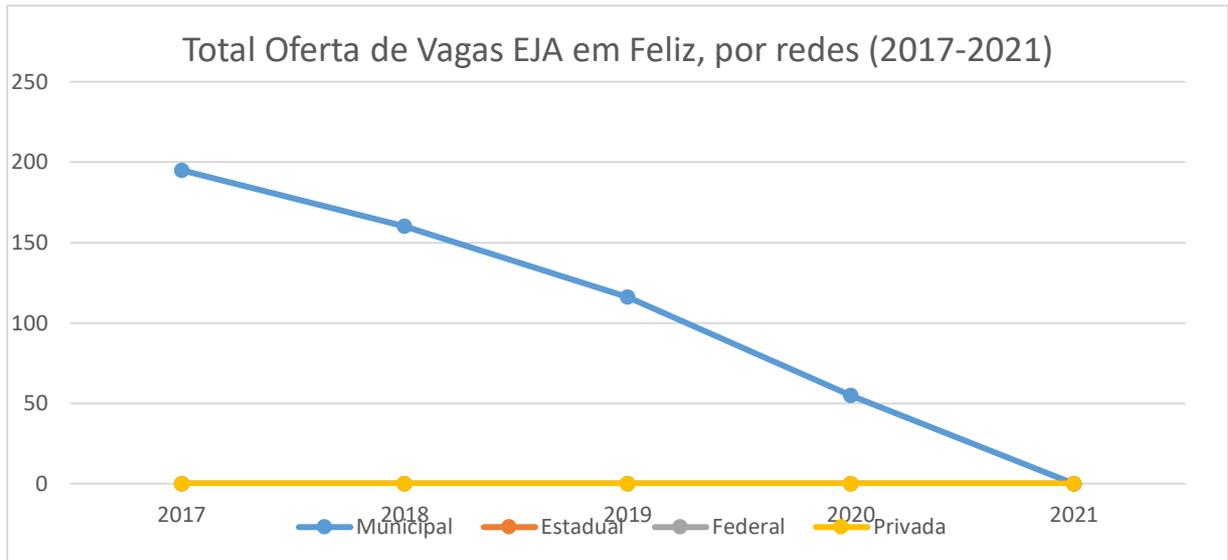


Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados do Censo Escolar (2017-2021).

O município de Capela de Santana apresentou matrículas na modalidade EJA apenas no âmbito municipal durante os anos da coleta de dados e somente a nível de Ensino Fundamental. Em 2017, foram contabilizadas 69 matrículas no Ensino Fundamental; em 2018 foram 71 matrículas no Ensino Fundamental; em 2019 foram 76 matrículas no Ensino Fundamental; em 2020 foram 49 matrículas no Ensino Fundamental; e em 2021 foram 45 matrículas no Ensino Fundamental.

Nota-se que nos três primeiros anos da coleta de dados (2017-2019) houve um leve aumento nas matrículas, o que ocasionou, na verdade, em um cenário de estabilidade e um aumento de 10,1% nas matrículas. No período 2020-2021 houve uma queda brusca, se comparada aos anos anteriores. Leva-se em consideração, neste cenário, que a pandemia possa ter sido um dos fatores centrais para tamanha queda. Ainda, comparando o auge do número de matrículas em 2019 com o último ano de coleta, chegamos a um percentual de 40,7% de queda nas matrículas para essa modalidade de ensino.

Gráfico 2 – Total Oferta de Vagas EJA em Feliz, por redes (2017-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados coletados na Secretaria de Educação do município de Feliz (2017-2021).

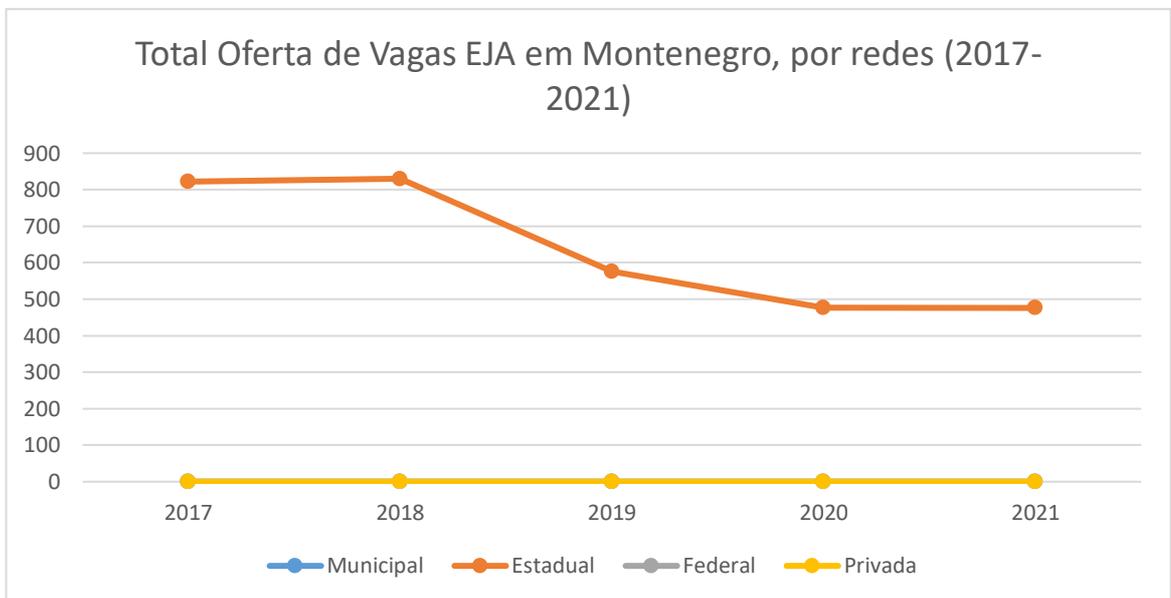
Em relação aos dados produzidos acerca da oferta de vagas de Feliz, diferente dos outros municípios, cabe destacar que tais dados não estavam disponíveis no Censo Escolar. Deste modo, tivemos que buscar esses dados junto à secretaria de educação deste município. Para tal investida, nos locomovemos duas vezes até a secretaria; na primeira vez, para agendar uma reunião e, na segunda vez, para coletar os dados. Também nos foi explicado que no ano de 2021, devido à pandemia da Covid-19, não houve matrículas na EJA, sendo a modalidade totalmente suspensa durante todo o ano letivo no município.

O município de Feliz apresentou matrículas na modalidade EJA apenas no âmbito municipal e em ambos os níveis de ensino, fundamental e médio, durante os anos da coleta de dados. Em 2017, foram contabilizadas 73 matrículas no Ensino Fundamental e 122 no Ensino Médio, totalizando 195 matrículas no quadro geral; em 2018 foram 79 matrículas no Ensino Fundamental e 81 no Ensino Médio, totalizando 160 matrículas no quadro geral; em 2019 foram 54 matrículas no Ensino Fundamental e 62 no Ensino Médio, totalizando 116 no quadro geral; em 2020 foram 31 matrículas no Ensino Fundamental e 24 no Ensino Médio, totalizando 55 no quadro geral. Ressalta-se que em 2021, devido a suspensão da modalidade no município, não houve matrículas.

Nota-se que durante o período 2017-2021, durante todos os anos, o número de matrículas esteve em queda, o que gerou um declínio no quadro geral de matrículas

de 71,7% entre o período 2017-2020 – considerando que 2021 não houve EJA no município. Especificamente no Ensino Fundamental, entre 2017-2018, houve um leve aumento, gerando um cenário de estabilidade e apresentando uma subida de 8,2% no número de matrículas; logo em seguida, entre 2018-2020, houve uma queda de 60,7%; no que tange ao Ensino Médio, entre 2017-2020, em todos os anos houve declínio no número de matrículas, gerando, ao final no período, uma queda de 80,3%.

Gráfico 3 – Total Oferta de Vagas EJA em Montenegro, por redes (2017-2021)



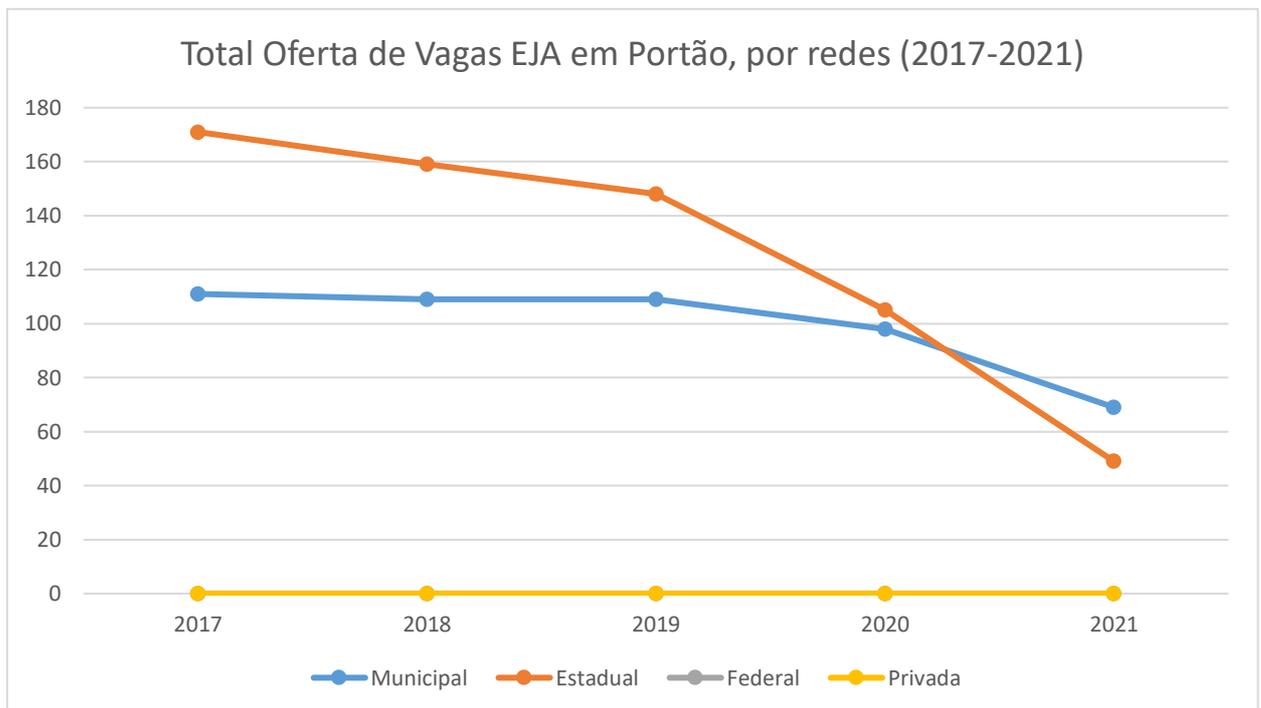
Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados do Censo Escolar (2017-2021).

O município de Montenegro apresentou matrículas na modalidade EJA apenas no âmbito estadual durante os anos da coleta de dados em ambos os níveis de ensino, fundamental e médio. Em 2017, foram contabilizadas 386 matrículas no Ensino Fundamental e 436 no Ensino Médio, totalizando 822 matrículas no quadro geral; em 2018 foram 417 matrículas no Ensino Fundamental e 413 no Ensino Médio, totalizando 830 matrículas no quadro geral; em 2019 foram 329 matrículas no Ensino Fundamental e 247 no Ensino Médio, totalizando 576 no quadro geral; em 2020 foram 164 matrículas no Ensino Fundamental e 313 no Ensino Médio, totalizando 477 no quadro geral; e em 2021 foram 157 matrículas no Ensino Fundamental e 319 no Ensino Médio, totalizando 476 matrículas no quadro geral.

Nota-se que durante o período 2017-2018 houve um quadro de estabilidade, havendo um pequeno aumento no número de matrículas de 0,9%; entre o auge do número de matrículas, 2018, e o final da coleta de dados, 2021, o cenário geral de

matrículas apresentou uma queda brusca, totalizando 42,6% de diminuição. Especificamente no Ensino Fundamental, acompanhando o quadro geral, houve um aumento de 8% entre 2017-2018; já no período 2018-2021, a queda foi de 62,3%. No Ensino Médio houve uma queda de 43,3% entre 2017-2019; e entre 2020-2021 houve um aumento de apenas 1,9%; no panorama geral do Ensino Médio o saldo foi negativo, fechando em 26,8% de queda no número de matrículas.

Gráfico 4 – Total Oferta de Vagas EJA em Portão, por redes (2017-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados do Censo Escolar (2017-2021).

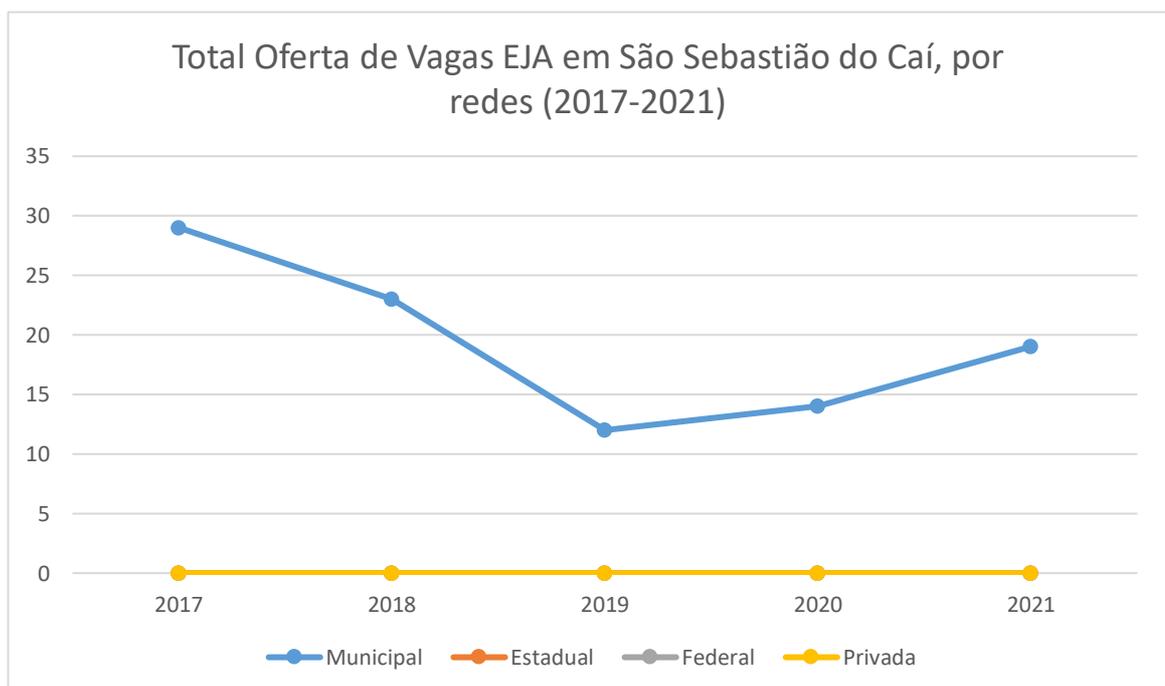
O município de Portão apresentou matrículas na modalidade EJA em âmbito municipal, em nível fundamental, e em âmbito estadual, em ambos os níveis de ensino, fundamental e médio. A nível municipal, em 2017 foram contabilizadas 111 matrículas no Ensino Fundamental; em 2018 foram 109 matrículas no Ensino Fundamental; em 2019 foram 109 matrículas no Ensino Fundamental; em 2020 foram 98 matrículas no Ensino Fundamental; e em 2021 foram 69 matrículas no Ensino Fundamental.

Nota-se que entre 2017-2019 o quadro demonstrou-se estável, tendo uma queda de 1,8%, apenas e, em 2020, se comparado a 2017, houve uma queda de 11,7%; já entre o início da coleta e o final a queda se acentua, chegando à marca de 37,8%.

A nível estadual, em 2017, foram contabilizadas 66 matrículas no Ensino Fundamental e 105 no Ensino Médio, totalizando 171 matrículas no quadro geral; em 2018 foram 79 matrículas no Ensino Fundamental e 80 no Ensino Médio, totalizando 159 matrículas no quadro geral; em 2019 foram 72 matrículas no Ensino Fundamental e 76 no Ensino Médio, totalizando 148 no quadro geral; a partir de 2020, não foi mais ofertada EJA por via do Estado a nível fundamental, apenas médio; assim, em 2020 foram 105 matrículas no Ensino Médio; e em 2021 foram 49 matrículas no Ensino Médio.

Nota-se que houve queda no número de matrícula durante todos os anos, acarretando na diminuição de 71,3% durante todo o período, ressaltando a extinção de oferta estadual a nível de Ensino Fundamental partir de 2020. Especificamente no Ensino Fundamental estadual, o quadro se manteve, relativamente estável, havendo um aumento no período 2017-2018 e, uma leve queda em 2019, acarretando, no primeiro período, em um aumento de 19,6% e, posteriormente, uma queda no período subsequente de 8,8%; antes da extinção da oferta em 2020, o quadro geral terminou com mais matrículas que no início do período, mas menos matrículas do que o auge, culminando em um aumento de 9%.

Gráfico 5 – Total Oferta de Vagas EJA em São Sebastião do Caí, por redes (2017-2021)

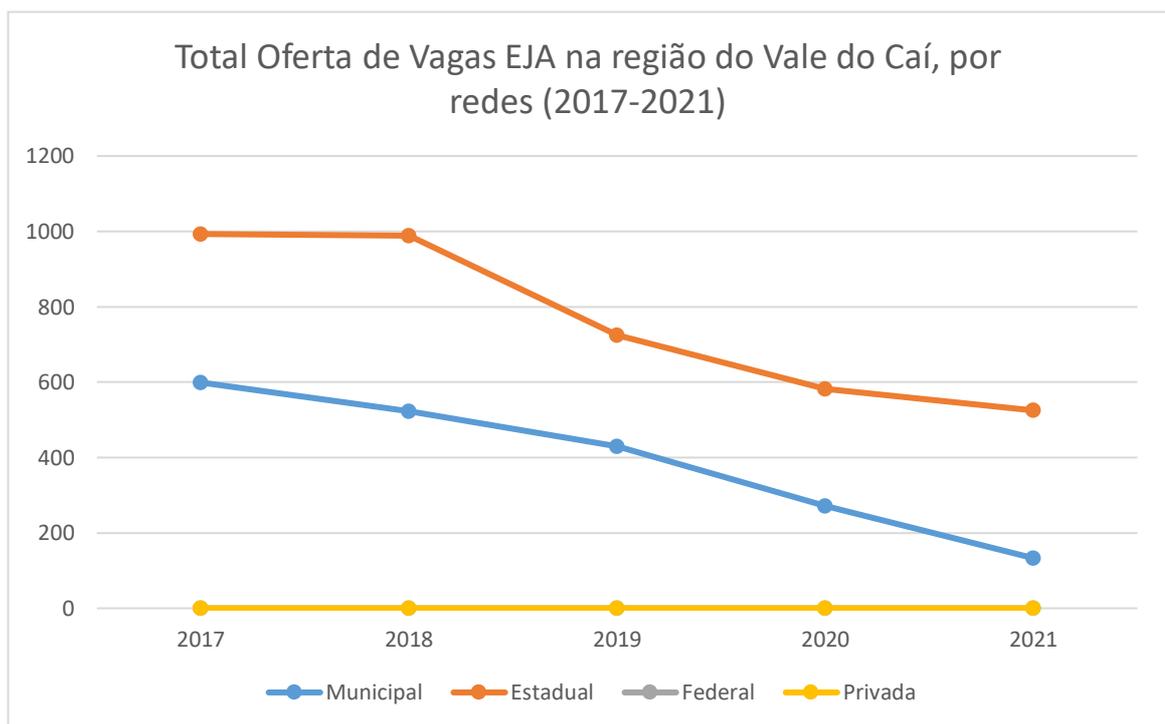


Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados do Censo Escolar (2017-2021).

O município de São Sebastião do Caí apresentou matrículas na modalidade EJA em âmbito municipal e apenas em nível fundamental. Em 2017 foram contabilizadas 29 matrículas no Ensino Fundamental; em 2018 foram 23 matrículas no Ensino Fundamental; em 2019 foram 12 matrículas no Ensino Fundamental; em 2020 foram 14 matrículas no Ensino Fundamental; e em 2021 foram 19 matrículas no Ensino Fundamental.

Nota-se que entre 2017-2019 houve uma queda brusca de 58,6%; durante o período de 2019-2021 houve uma taxa percentual considerável de crescimento, culminando em 58,3% de aumento; o balanço geral do período completo ficou negativo, chegando a 34,4%.

Gráfico 6 – Total Oferta de Vagas EJA na região do Vale do Caí, por redes (2017-2021)



Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir dos dados do Censo Escolar (2017-2021).

No quadro geral de matrículas dos cinco municípios da região do Vale do Caí (Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí) que ofertam a modalidade EJA, apenas houve ofertas em âmbito municipal e estadual, tanto a nível fundamental quanto médio. A nível municipal, em 2017, foram contabilizadas 282 matrículas no Ensino Fundamental e 122 no Ensino Médio, totalizando 404

matrículas no quadro geral; em 2018 foram 284 matrículas no Ensino Fundamental e 81 no Ensino Médio, totalizando 365 matrículas no quadro geral; em 2019 foram 259 matrículas no Ensino Fundamental e 62 no Ensino Médio, totalizando 321 no quadro geral; em 2020 foram 192 matrículas no Ensino Fundamental e 24 no Ensino Médio, totalizando 216 matrículas no quadro geral; e em 2021 foram 133 matrículas no Ensino Fundamental e 0 no Ensino Médio, totalizando 133 no quadro geral. Vale ressaltar que somente o município de Feliz ofertava a nível municipal a modalidade EJA para o Ensino Médio e, em 2021, não ofertou vagas.

Nota-se que o quadro geral municipal se mostrou em constante queda durante todo o período, culminando numa diminuição de 67%. A nível fundamental, entre 2017-2018 houve um cenário de estabilidade e aumento de 0,7%; após isso, entre 2018-2021 a queda foi acentuada, chegando a 53,1%. A nível médio a queda foi constante, com um balanço negativo de 80,3%, acarretando no último ano de coleta, na não oferta de vagas, o que chegaria aos 100%.

A nível estadual, em 2017, foram contabilizadas 452 matrículas no Ensino Fundamental e 541 no Ensino Médio, totalizando 993 matrículas no quadro geral; em 2018 foram 496 matrículas no Ensino Fundamental e 493 no Ensino Médio, totalizando 992 matrículas no quadro geral; em 2019 foram 401 matrículas no Ensino Fundamental e 323 no Ensino Médio, totalizando 724 no quadro geral; em 2020 foram 164 matrículas no Ensino Fundamental e 418 no Ensino Médio, totalizando 522 no quadro geral; e em 2021 foram 157 matrículas no Ensino Fundamental e 368 no Ensino Médio, totalizando 525 no quadro geral. Ressalta-se que houve uma queda acentuada a partir de 2020 porque o município de Portão parou de ofertar vaga de EJA para o Ensino Médio a nível estadual.

Nota-se que, no quadro geral de matrículas, houve estabilidade no período 2017-2018, tendo apenas 0,1% de diminuição de matrículas; já no período 2018-2021 a diminuição foi acentuada, culminando em uma queda de 47%. A nível de Ensino Fundamental, entre 2017-2018 houve um aumento de 9,7% nas matrículas; já entre 2018-2021 a queda foi de 68,3%. O saldo geral foi negativo ao final do período, culminando em uma queda de 65,2%. A nível de Ensino Médio, entre 2017-2019 houve uma queda de 40,2% nas matrículas; já entre 2019-2020 houve um aumento de 29,4%; e entre 2020-2021, novamente, o número de matrículas caiu, chegando a 11,9%. O saldo geral foi negativo ao final do período, culminando em uma queda de 31,9%.

Di Pierro (2016), em entrevista, traz à tona algumas hipóteses para a diminuição de matrículas, tendo a primeira hipótese relação direta como o mercado de trabalho. A esse respeito, a autora diz:

Durante o período em que a economia e as taxas de emprego cresceram, o mercado absorveu mão de obra mesmo com baixa qualificação, segundo dados do Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios). Ou seja, a pressão no mercado de trabalho não estaria operando em favor das pessoas retomarem o estudo. Se for essa a lógica, deveremos verificar um aumento da procura por matrículas nos próximos anos, já que o mercado de trabalho está mais seletivo (DI PIERRO, 2016, s./p.).

A segunda hipótese de Di Pierro (2016) é a ausência de cultura de usufruto de direitos por parte da população, isto é, de exigir um direito básico previsto pela legislação brasileira. Assim, os próprios governos e órgãos responsáveis não se sentem pressionados a executar as políticas públicas para essa demanda educacional. Já uma terceira hipótese aponta o financiamento insuficiente para arcar com tal política pública, o que nos faz questionar a distribuição e uso dos recursos do FUNDEB. (DI PIERRO, 2016). A precarização da EJA não passa exclusivamente pela ausência de recursos financeiros, mas também pela má gestão dos governos e órgãos responsáveis.

Por fim, Di Pierro (2016) ressalta o cansaço do trabalhador e o modo como a gestão pedagógica é executada frente às escolas de EJA, alegando que a falta de qualidade no trabalho da EJA está diretamente relacionada aos tempos escolares, à organização curricular e reflete o quanto a cultura educacional da EJA entra numa lógica capitalista que torna incompatível ter emprego, qualidade de vida e qualidade educacional ao mesmo tempo.

Em vista disso, em relação a diminuição de matrículas, cabe ao campo da Educação e, mais especificamente, aos profissionais da EJA e órgãos competentes de execução de tal modalidade, repensar a organização, de modo a contemplar melhor esses sujeitos, atendendo as suas peculiaridades e especificidades. Em inúmeras situações o educando da EJA se vê deslocado do contexto educacional no qual está inserido, pois os conteúdos trabalhados não se mostram significativos para as suas demandas e necessidades reais cotidianas. Logo, a EJA precisa ser pensada de maneira crítica e democrática, onde os alunos tenham maior participação nas decisões, concedendo prioridade as demandas do sujeito estudante da EJA.

## 5.2 DEMANDA POTENCIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO VALE DO CAÍ

Passamos agora a apresentar os dados da Demanda Potencial de cada um dos municípios, destacando que, nos quadros, optamos por não fazer discriminar minuciosamente os dados de Ensino Fundamental e Ensino Médio. Não negamos tal produtividade, contudo o foco está na demanda potencial da EJA no sentido global. Um cuidado a ser tomado tange a importância de olhar não somente percentuais, mas também incorrer a uma análise em números absolutos, pois só assim podemos ter noção das reais demandas de cada município (ALVES; COMERLATO; SANT'ANNA, 2019).

Como já citado anteriormente, a demanda total da EJA é constituída por pessoas maiores de 15 não alfabetizadas, pessoas maiores de 15 anos que não concluíram o Ensino Fundamental e pessoas maiores de 18 anos que não concluíram o Ensino Médio. Logo, para alcançarmos os números da demanda potencial se faz necessário subtrair a demanda total pela oferta de vagas. Vale ressaltar, por fim, que se tratam de dados aproximados, tendo em vista que o cruzamento de dados se dá pelo último censo demográfico (2010) calculados com a última oferta de matrículas nas EJA com dados finais e não preliminares (2021). De fato, não termos dados mais atuais apenas nos mostra a relevância da produção de censos, dados e estatísticas tanto em pesquisas como essa quanto por via dos respectivos órgãos públicos competentes.

Quadro 4 – Demanda Potencial da EJA no município de Capela de Santana

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2010) – <b>8.764</b></p>	<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2021) – <b>14.183</b></p>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>5,77% pop +15 =&gt; 506 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>60,39% pop +15 =&gt; 5.292 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>5,77% pop +15 =&gt; 818 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>60,39% pop +15 =&gt; 8.565 pessoas</b></p>

<p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>506 + 5.292 = 5.798 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>5.798 – 45 = 5.753 pessoas</b></p>	<p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>818 + 8.565 = 9.383 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>9.383 – 45 = 9.293 pessoas</b></p>
<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>80,48% pop +18 =&gt; 7.053 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>7.053 – 0 = 7.053 pessoas</b></p>	<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>80,48% pop +18 =&gt; 11.414 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>11.414 – 0 = 11.414 pessoas</b></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010), do Censo Escolar (2021) e IBGE – Cidades (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 o município de Capela de Santana apresentou uma população de 8.764 pessoas, sendo 5,77% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 506 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 60,39% (5.292 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 5.798 pessoas. Em 2021 foram registradas apenas 45 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 5.753 pessoas. Já no Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 80,48% (7.053 pessoas). Em 2021 não foi registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial de 7.053 pessoas.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 61,83% (14.183 pessoas) no município, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 818 pessoas não alfabetizadas, 8.565 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 11.414 pessoas não concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 9.383 pessoas; subtraindo as 45 matrículas realizadas em 2021 para a etapa, chegamos à demanda potencial de 9.293 pessoas. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 não foi

registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial 11.414 pessoas.

Quadro 5 – Demanda Potencial da EJA no município de Feliz

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2010) – <b>10.253</b></p>	<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2021) – <b>13.728</b></p>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>0,95% pop +15 =&gt; 97 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>37,83% pop +15 =&gt; 3.879 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>97 + 3.879 = 3.976 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>3.976 – 0 = 3.976 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>0,95% pop +15 =&gt; 130 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>37,83% pop +15 =&gt; 5.193 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>130 + 5.193 = 5.323 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>5.323 – 0 = 5.323 pessoas</b></p>
<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>68,25% pop +18 =&gt; 6.998 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>6.998 – 0 = 6.998 pessoas</b></p>	<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>68,25% pop +18 =&gt; 9.369 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>9.369 – 0 = 9.369 pessoas</b></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010), do Censo Escolar (2021) e IBGE – Cidades (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 o município de Feliz apresentou uma população de 10.253 pessoas, sendo 0,95% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 97 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 37,83% (3.879 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 3.976 pessoas. Em 2021 não foi registrada nenhuma matrícula, o que ocasiona em uma demanda potencial

igual ao número de pessoas não alfabetizadas e não concluintes do Ensino Fundamental. No Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 68,25% (6.998 pessoas). Em 2021, para essa etapa, também não foi registrada nenhuma matrícula, o que ocasiona em uma demanda potencial 6.998 pessoas.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 33,89% (13.728 pessoas) no município, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 130 pessoas não alfabetizadas, 5.193 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 9.369 pessoas não concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 5.323 pessoas; como não houve matrículas em ambas as modalidades de ensino, a demanda potencial é igual a demanda total.

Quadro 6 – Demanda Potencial da EJA no município de Montenegro

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2010) – <b>46.866</b></p>	<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2021) – <b>66.157</b></p>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>3,75% pop +15 =&gt; 1.754 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>40,03% pop +15 =&gt; 18.760 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>1.754 + 18.760 = 20.514 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>20.514 – 157 = 20.357 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>3,75% pop +15 =&gt; 2.480 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>40,03% pop +15 =&gt; 26.482 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>2.480 + 26.482 = 28.962 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>28.962 – 157 = 28.805 pessoas</b></p>
<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p>	<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p>

<p>% maiores de 18 anos sem EM completo  <b>61,77% pop +18 =&gt; 28.449 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM =  Demanda total EM – vagas EM  <b>28.449 – 476 = 27.973 pessoas</b></p>	<p>% maiores de 18 anos sem EM completo  <b>61,77% pop +18 =&gt; 40.865 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM =  Demanda total EM – vagas EM  <b>40.865 – 476 = 40.389 pessoas</b></p>
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010), do Censo Escolar (2021) e IBGE – Cidades (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 o município de Montenegro apresentou uma população de 46.866 pessoas, sendo 3,75% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 1.754 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 40,03% (18.760 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 20.514 pessoas. Em 2021 foram registradas apenas 157 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 20.357 pessoas. Já no Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 61,77% (28.449 pessoas). Foram registradas 476 matrículas nessa modalidade no ano de 2021, o que ocasiona numa demanda potencial de 27.973 pessoas.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 41,16% (66.167 pessoas) no município, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 2.480 pessoas não alfabetizadas, 26.482 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 40.865 pessoas não concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 28.962 pessoas; subtraindo as 157 matrículas realizadas em 2021 para a etapa, chegamos à demanda potencial de 28.805 pessoas. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 foram registradas 476 matrículas, o que ocasiona uma demanda potencial de 40.389 pessoas.

Quadro 7 – Demanda Potencial da EJA no município de Portão

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL	ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL

População de 15 anos ou mais (2010) – <b>23.886</b>	População de 15 anos ou mais (2021) – <b>38.081</b>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>4,63% pop +15 =&gt; 1.106 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>48,26% pop +15 =&gt; 11.527 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>1.106 + 11.527 = 12.633 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>12.633 – 69 = 12.564 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>4,63% pop +15 =&gt; 1.763 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>48,26% pop +15 =&gt; 18.377 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>1.763 + 18.377 = 20.140 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>20.140 – 69 = 20.071 pessoas</b></p>
<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>75,06% pop +18 =&gt; 17.929 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>17.929 – 49 = 17.880 pessoas</b></p>	<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>75,06% pop +18 =&gt; 28.583 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>28.583 – 49 = 28.534 pessoas</b></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010), do Censo Escolar (2021) e IBGE – Cidades (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 o município de Portão apresentou uma população de 23.886 pessoas, sendo 4,63% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 1.106 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 48,26% (11.527 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 12.633 pessoas. Em 2021 foram registradas apenas 69 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 12.564 pessoas. Já no Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 75,06% (17.929 pessoas). Em 2021 foram registradas 49 matrículas nessa modalidade de ensino, o que ocasiona numa demanda potencial de 17.880 pessoas.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 59,42% (38.081 pessoas) no município, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem

como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 1.763 pessoas não alfabetizadas, 18.377 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 28.583 pessoas não concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 20.140 pessoas; subtraindo as 69 matrículas realizadas em 2021 para a etapa, chegamos à demanda potencial de 20.071 pessoas. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 foram registradas 49 matrículas, o que ocasiona uma demanda potencial de 28.534 pessoas.

Quadro 8 – Demanda Potencial da EJA no município de São Sebastião do Caí

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2010) – <b>17.360</b></p>	<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2021) – <b>26.161</b></p>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>3,51% pop +15 =&gt; 609 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>36,84% pop +15 =&gt; 6.395 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>609 + 6.395 = 7.004 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>7.004 – 19 = 6.985 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>3,51% pop +15 =&gt; 918 pessoas</b></p> <p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>36,84% pop +15 =&gt; 9.637 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>918 + 9.637 = 10.555 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>10.555 – 19 = 10.536 pessoas</b></p>
<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>70,25% pop +18 =&gt; 12.195 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>12.195 – 0 = 12.195 pessoas</b></p>	<p><b>ENSINO MÉDIO</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>70,25% pop +18 =&gt; 18.378 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>18.378 – 0 = 18.378 pessoas</b></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010), do Censo Escolar (2021) e IBGE – Cidades (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 o município de São Sebastião do Caí apresentou uma população de 17.360 pessoas, sendo 3,51% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 699 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 36,84% (6.395 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 7.004 pessoas. Em 2021 foram registradas apenas 19 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 6.985 pessoas. Já no Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 70,25% (12.195 pessoas). Em 2021 não foi registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial igual ao número de não concluintes.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 50,69% (26.161 pessoas) no município, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 918 pessoas não alfabetizadas, 9.637 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 18.378 pessoas não concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 10.555 pessoas; subtraindo as 19 matrículas realizadas em 2021 para a etapa, chegamos à demanda potencial de 10.536 pessoas. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 não foi registrada nenhuma matrícula nessa etapa de ensino, o que ocasiona em uma demanda potencial igual ao número de não concluintes.

Quadro 9 – Demanda Potencial da EJA dos cinco municípios da região do Vale do Caí

<b>CENSO DEMOGRÁFICO 2010</b>	<b>ESTIMATIVA 2021</b>
<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2010) – <b>107.129</b></p>	<p><b>ALFABETIZAÇÃO E ENSINO FUNDAMENTAL</b></p> <p>População de 15 anos ou mais (2021) – <b>158.310</b></p>
<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>4,36% pop +15 =&gt; 4.072 pessoas</b></p>	<p>Taxa de analfabetismo &gt; 15 anos <b>4,36% pop +15 =&gt; 6.902 pessoas</b></p>

<p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>49,12% pop +15 =&gt; 45.853 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>4.072 + 45.853 = 49.925 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>49.925 – 290 = 49.636 pessoas</b></p>	<p>% maiores de 15 anos sem EF completo <b>49,12% pop +15 =&gt; 77.761 pessoas</b></p> <p>DEMANDA TOTAL EJA Alf e EF: <b>6.902 + 77.761 = 84.663 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EF <b>84.663 – 290 = 84.373 pessoas</b></p>
<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>77,80% pop +18 =&gt; 72.624 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>72.624 – 368 = 72.256 pessoas</b></p>	<p>ENSINO MÉDIO</p> <p>DEMANDA TOTAL EJA EM</p> <p>% maiores de 18 anos sem EM completo <b>77,80% pop +18 =&gt; 123.165 pessoas</b></p> <p>Demanda Potencial EJA EM = Demanda total EM – vagas EM <b>123.165 – 368 = 122.797 pessoas</b></p>

Fonte: Elaborado pelo autor (2022) a partir do Censo Demográfico (2010) e do Censo Escolar (2021) em 07 de novembro de 2022.

Em 2010 os cinco municípios da região do Vale do Caí (Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí) que ofertam EJA apresentaram juntos uma população de 107.129 pessoas, sendo 4,36% delas consideradas analfabetas, o que em números absolutos são 4.072 pessoas. No que tange ao Ensino Fundamental, 49,12% (45.853 pessoas) não concluíram a etapa; a demanda total para essa etapa é de 49.925 pessoas. Em 2021 foram registradas apenas 290 matrículas, o que ocasiona em uma demanda potencial de 49.636 pessoas. Já no Ensino Médio o percentual de pessoas não concluintes da etapa é de 77,80% (72.624 pessoas). Em 2021 foram registradas 368 matrículas nessa modalidade de ensino, o que ocasiona numa demanda potencial de 72.256 pessoas.

A partir de dados demográficos estimativos para 2021, nota-se um crescimento populacional de 47,77% (158.310 pessoas) na região, o que ocasiona proporcionalmente, nos mesmos percentuais de pessoas não alfabetizadas, bem como de pessoas não concluintes para ambas as etapas de ensino, gerando, respectivamente, em números absolutos, 6.902 pessoas não alfabetizadas, 77.761 pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e, por fim, 123.165 pessoas não

concluintes do Ensino Médio. Somando o número de analfabetos com o número de não concluintes do Ensino Fundamental, chegamos ao montante de 84.663 pessoas; subtraindo as 290 matrículas realizadas em 2021 para a etapa, chegamos à demanda potencial de 84.373 pessoas. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 foram registradas 368 matrículas, o que ocasiona uma demanda potencial de 122.797 pessoas.

Com base nos dados produzidos acerca da demanda potencial de cada município do Vale do Caí que oferta EJA, bem como da somatória da região, nota-se que por mais que a EJA esteja em inúmeros documentos oficiais, discussões acadêmicas e em espaços sociais (menos que deveria, inclusive), nem sempre as políticas públicas atendem as necessidades da demanda potencial, o que ocasiona em número exorbitantes de pessoas que tem direito a EJA, mas que não sabem desse direito nem tem interesse em saber ou frequentar a escola na modalidade.

Esse direito é destinado às populações mais atingidas pelas desigualdades sociais, ou seja, pessoas pertencentes às denominadas minorias sociais. Soares (2019) situa alguns traços peculiares desses grupos, sendo eles: crianças que precisaram evadir os estudos para auxiliar no sustento familiar; pessoas negras (relacionado diretamente com a longa escravidão que perpassou a história brasileira); mulheres, sobretudo as que engravidaram, as proibidas pelos pais de irem à escola e as associadas ao trabalho doméstico; e a diversidade religiosa aparece como um traço plural destes sujeitos. Ainda, segundo Arroyo (2010, p. 1406):

Quando se pensam as relações de desigualdades como marginalização, exclusão, inconsciência, subcidadania, não se chega a essas formas radicais da produção dos diferentes em desiguais, inferiores, inexistentes na especificidade de nossa formação social. Consequentemente, as políticas para superação das desigualdades, para a moralização, conscientização, inclusão ficam na superfície, repetindo-se incapazes de sequer entender e desvelar os brutais processos de sua produção.

Logo, é notável que existe uma grande dificuldade em diminuir a demanda potencial da EJA na região, pois há dificuldades no próprio reconhecimento da EJA por parte da sociedade e pelos órgãos educacionais competentes que estão ligados as pessoas, pessoas essas que:

[...] ainda não são reconhecidas plenamente como detentoras de direitos pela sociedade e pelo Estado brasileiro, a gigantesca maioria delas – na verdade, cerca de 70% da demanda potencial e dos matriculados, constituída por mulheres e homens negros, que vivem nas periferias e no campo e que

integram os grupos mais pobres da população. A EJA todo ano recebe milhares de pessoas do grande contingente de alunas e alunos excluídos da educação básica regular, a maioria jovens negros, que por diversas razões voltam e dão “mais uma chance” à escola por meio da educação de jovens e adultos (CATELLI Jr.; HADDAD; RIBEIRO, 2015, p. 36).

Assim, os números que compõem a demanda potencial da EJA carecem de discussões e estudos cada vez mais aprofundados, que auxiliem na ampliação da oferta da EJA na região e na impulsão das políticas públicas para EJA, o que exige, também, “garantias de condições materiais, de estruturas pedagógica e financeira aos docentes e discentes da EJA e de políticas de valorização dos profissionais docentes da EJA em quadros efetivos” (LAFFIN; SANCEVERINO, 2021, p. 76).

## 6 SOBRE O PRODUTO EDUCACIONAL

Um produto educacional constitui-se como uma demanda dos programas de mestrado e/ou doutorado aprovados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. As exigências do PPGED-MP caminham nessa direção, que impõe a presença de um produto educacional na perspectiva de pesquisa aplicada.

Assim, como produto final, a partir dos achados desta dissertação, propõe-se a produção de um E-book, intitulado: **DEMANDA POTENCIAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REGIÃO DO VALE DO CAÍ (RS)**, contendo dados e informações sobre a oferta e a demanda da EJA constituindo a visibilidade regional dessa oferta, na perspectiva de auxiliar os gestores públicos, quanto ao reconhecimento da demanda existente e que pode constituir a oferta de EJA à população do Vale do Caí.

Deste modo, o produto apresenta: os conceitos de oferta de vagas, demanda total e demanda potencial da EJA, como realizar o cálculo da demanda potencial no município e na região, aspectos gerais da LDBEN, do direito público subjetivo e do Plano Nacional de Educação (especificando as metas 8, 9 e 10 relativas à EJA), dados sobre os municípios que compõem a região do Vale do Caí, a oferta de vagas da região do Vale do Caí, as possibilidades de busca ativa, bem como um convite para fazer a EJA na região e, ao final, conclui com as referências utilizadas, dados sobre o PPGED/MP (UERGS) e sobre os autores.

Espera-se que este produto educacional sirva como importante ferramenta às gestões locais de EJA, aos professores e professoras que atuam nas escolas que ofertam EJA, às supervisoras, supervisores e orientadores educacionais que promovem a busca ativa de estudantes da EJA, e à formação continuada docente dessa modalidade, por conta dos dados, informações, conceitos e referenciais presentes nesse documento.

Alinhado à dissertação, através dele conclui-se que a oferta da EJA na região do Vale do Caí está muito aquém, tanto da demanda potencial da EJA quanto das metas estabelecidas no PNE dos municípios.

## 7 REFLEXÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos se dá sob um processo dinâmico e complexo, que visa permitir o acesso à educação de qualidade, com a finalidade de que tem como objetivo principal contribuir para a diminuição das desigualdades sociais, tendo como função, também, a reparação. O processo de investigação e tessitura dessa pesquisa me afetou diretamente no cotidiano, pois sou morador da região do Vale do Caí, profissional da Educação de Jovens e Adultos e militante desta causa.

Ter acesso aos dados produzidos me causou surpresa e espanto, pois a pesquisa revelou algumas questões urgentes que precisam ser refletidas e adicionados o quanto antes. Uma dessas questões é que apenas 5 municípios dos 20 que compõem a região em questão ofertam vagas na EJA, sendo eles Capela de Santana, Feliz, Montenegro, Portão e São Sebastião do Caí.

Em números, segundo dados de 2021 os 5 municípios somam 158.510 habitantes maiores de 15 anos, sendo 6.902 (4,26%) pessoas não alfabetizadas, 77.761 (49,12%) pessoas não concluintes do Ensino Fundamental e 123.165 (77,80%) não concluintes do Ensino Médio. No que tange ao Ensino Médio, em 2021 foram registradas 368 matrículas, o que ocasiona uma demanda potencial de 122.797 pessoas.

Tais números são alarmantes, tendo em vista que a educação é um direito e a oferta de vagas na EJA é muito aquém da demanda. Faz-se necessário que existam políticas públicas de implementação da EJA na região, bem como a ampla divulgação dessas vagas. Logo, para auxiliar os órgãos competentes da região, criamos um produto educacional em formato de Ebook com os dados da demanda potencial da EJA nos municípios com o intuito de servir de base e mola propulsora para uma urgente implementação de ofertas de vaga na região.

Essa pesquisa tem um papel relevante para dar visibilidade para os números da demanda potencial da EJA, alertando que existe a necessidade de um movimento político educacional das prefeituras e órgãos de educação municipais (secretarias de educação) para dar acesso a esse direito a educação que toda e qualquer pessoa precisa ter.

Em relação aos objetivos propostos nessa pesquisa, nota-se que eles conseguiram ser atendidos, pois conseguimos produzir os dados da demanda potencial da EJA na região do Vale do Caí, bem como mapear a oferta em cada um

dos municípios que possuem escolas de EJA. Inclusive, a partir disso, foi possível perceber que a oferta da EJA na região do Vale do Caí está muito aquém tanto da demanda potencial da EJA quanto das metas estabelecidas no PNE dos municípios.

As metas do PNE referentes a EJA (8, 9 e 10) para cada um dos municípios em questão se mostraram demasiadamente audaciosas para o contexto regional de não alfabetizados e não concluintes de cada uma das etapas da educação básica. Por se tratarem de metas tão discrepantes com as possibilidades reais de execução delas, nota-se que, aparentemente, não estão alicerçadas em números realistas em relação aos dados cruzados entre censo demográfico e censo escolar, o que culminou em um número exorbitante de demanda potencial para EJA.

Como questionamento final, a seguinte pergunta fica para ser respondida em pesquisas futuras: onde estão essas pessoas que são públicos potenciais da EJA e os municípios têm ciência de onde estão essas pessoas?

Por fim, após essa pesquisa, percebo que estou mais qualificado para seguir a minha profissão, militância e pesquisas futuras no campo da EJA, o que me auxiliou a conhecer melhor as políticas públicas vigentes, os direitos e deveres desses potenciais estudantes e, também, os porquês da necessidade da existência de uma política pública educacional reparadora como a EJA.

## REFERÊNCIAS

AGÊNCIA IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. 2020. Disponível em:

<<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>>. Acesso em 04 fev. 2022.

AGUIAR, Raimundo Helvécio. Educação de Jovens e Adultos, movimentos sociais e políticas públicas: elementos para uma nova conversa. In: SANT'ANNA, Sita Mara Lopes (Org.). **Aprendendo com Jovens e Adultos**: revista do NIEPE-EJA, Porto Alegre: Gráfica da UFRGS, 2001.

ALVES, Evandro; COMERLATO, Denise; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. Demanda Potencial para o Ensino Fundamental na Educação de Jovens e Adultos no Estado do Rio Grande do Sul um mapa em construção. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, p. 41-52, 2019.

AMADO, Janaina. O grande mentiroso: tradição, veracidade e imaginação em História Oral. **Revista História**, São Paulo, v. 14, p. 125-136, 1995.

ATLAS SOCIOECONÔMICO. 2020. **Regiões Funcionais de Planejamento - RFs**: Para fins de planejamento, os COREDEs, são agregados em 9 Regiões Funcionais. Disponível em: <<https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/regioes-funcionais-de-planejamento>> Acesso em 11 mai. 2022.

ARROYO. Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out./dez. 2010.

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. **A educação como política pública**. Campinas: Autores Associados, 2004.

BASTOS, Alene Batista; PAIM, Vagner de Cerqueira; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A educação de jovens e adultos como direito subjetivo: políticas públicas e dispositivos legais. In: AMORIM, Antonio; FERREIRA, Maria da Conceição Alves; ALVES, Érica Valeria (Orgs.). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos**: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA. Salvador: EDUNEB, 2015. p. 39-58

BOSI, Ecléa. **Memória e Sociedade**: Lembranças de velhos. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1**, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para

ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA. Brasília: **Diário Oficial da União** - Seção 1 - 27 de jun. 2005, p. 4, 2005.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União** – Seção 1 -14 de jul. 2006, p. 7, 2006.

BRASIL. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Organização: Jane Paiva, Maria Margarida Machado e Timothy Ireland. – Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base**. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. RESUMO TÉCNICO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL CENSO DA EDUCAÇÃO BÁSICA 2020. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_do\\_estado\\_do\\_rio\\_grande\\_do\\_sul\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_do_estado_do_rio_grande_do_sul_censo_da_educacao_basica_2020.pdf)>. Acesso em: 21 set. 2022.

BRASIL. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. MEC. Ensino de 1º e 2º grau. **Diário Oficial da União** - Seção 1,1971.

BRASIL. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: **Diário Oficial da União** - Seção 1 - Edição Extra – 26 de jun., p. 1, 2014.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CATELLI JR., Roberto. **O não-lugar da Educação de Jovens e Adultos na BNCC**. In: CÁSSIO, Fernando; CATELLI JR., Roberto (Orgs.). **Educação é a Base: 23 educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ed. Ação Educativa, 2019. p. 313-318

CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer CNE/CEB,11, 2000.

DELEUZE, Gilles. **Nietzsche e a filosofia**. Rio de Janeiro: Editora Rio, 1976.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set., 2010.

DI PIERRO, Maria Clara. **Maria Clara Di Pierro: “Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos”**. In: MORRONE, Beatriz. Jun./2016. Época. Disponível em: <<https://abrelivros.org.br/site/maria-clara-di-pierro-perdemos-3-2-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos/>> . Acesso em: 16 nov. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno CEDES**, online, v. 21, n. 55, p.58-77, nov., 2001.

DI PIERRO, Maria Clara; XIMENES, Salomão Barros. **Políticas e direitos educativos dos jovens e adultos no Estado de São Paulo**: notas de Pesquisa e relato de intervenção. Conferência: 25º Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação (ANPAE). São Paulo, Janeiro de 2011.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos?. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. Da universalização do acesso à escola e da qualidade das estatísticas da educação. **Cadernos de Educação**, Pelotas, v. 13, n. 23; p. 57-75, jul./dez. 2004.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Cultura e educação, tensão nas fronteiras. In: BUJES, Maria Isabel Edelweiss; BONIN, Iara Tatiana (Orgs.). **Pedagogias sem fronteiras**. Canoas: ULBRA, 2010, p. 9-19.

FUNDAÇÃO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA. **Corede Vale do Caí**. 2020.

Disponível em: <<https://arquivofee.rs.gov.br/perfil-socioeconomico/coredes/detalhe/?corede=Vale+do+Ca%ED>>. Acesso em: 20 mar. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação**: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALEANO, Eduardo. **O Livro dos Abraços**. Tradução de Eric Nepomuceno. – Porto Alegre: L&PM, 1991.

GATTI, Bernadete Angelina. **A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Plano, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOMES, José Vitor Lemes. Fontes teóricas do estado democrático de direito: a vertente francesa. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 36., 2012, Águas de Lindóia. **Painel**. Águas de Lindóia: ANPOCS, 2012, p. 1-31.

HALL, Stuart. Cultural identity and diaspora. In: WOODWARD, Katryn. **Identity and difference**. London: Sage/Open University, 1997.

HOFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 30-41, nov. 2001.

IBGE. **Cidades**. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 09 abr. 2022.

IBGE. **Cidades**. 2021. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 07 nov. 2022.

IBGE. **Educação 2019**. Coordenação de Trabalho e Rendimento. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD contínua). Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2020.

JUSTINO, Guilherme. **RS tem 3ª menor taxa de analfabetismo do Brasil, mas está longe da erradicação**. Jul./2020. ZH. Disponível em: <<https://gauchazh.clicrbs.com.br/educacao-e-emprego/noticia/2020/07/rs-tem-3a-menor-taxa-de-analfabetismo-do-brasil-mas-esta-longe-da-erradicacao-ckcnsao56000p01479zlosqdk.html#:~:text=O%20Rio%20Grande%20do%20Sul,ao%20menos%20um%20bilhete%20simples>>. Acesso em: 20 fev. 2022.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, pp. 210-228, jan./abr., 2012.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; SANCERINO, Adriana Regina. Documentos curriculares, marcos legais e demandas potenciais de matrícula para a Educação de Jovens e Adultos. **e-Moisacos**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 24, maio/ago., p. 63-80, 2021.

LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: PORTOCARRERO, Vera; CASTELO BRANCO, Guilherme (Orgs.). **Retratos de Foucault**. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p. 328-335.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábila. O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década. **Fórum de EJA**, 2017.

MACHADO, Maria Margarida. Quando atrofiar e desqualificar são condições para manutenção da subalternidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 26, n. 4, p. 156-168, out./dez., 2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação dos dados**. São Paulo: Atlas, 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: Consensos e Controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **O Plano Municipal de Educação: Caderno de Orientações**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE 2014).

NERI, Marcelo Côrtes. **Motivos da evasão escolar**. 2009.

PAINEL DE MONITORAMENTO DO PNE. Painel de Indicadores do Plano Nacional de Educação. INEP, Ministério da Educação. Disponível em: <<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>>. Acesso em: 17 set. 2022.

PAIVA, Jane. Direitos à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: **29ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 29., 2006, Caxambu. GT - Educação de Pessoas Jovens e Adultas/n. 18, 2006, p. 1-17.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAPELA DE SANTANA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE FELIZ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MONTENEGRO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTÃO. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO SEBASTIÃO DO CAÍ. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA. **Plano Municipal de Educação (2015-2024)**, 2015.

RIBEIRO, Vera Masagão; CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio (Orgs.). **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 10.283, DE 17 DE OUTUBRO DE 1994**. Dispõe sobre a criação, estruturação e funcionamento dos Conselhos Regionais de Desenvolvimento e dá outras providências. Porto Alegre: Palácio Piratini, 1994.

RIO GRANDE DO SUL. **LEI Nº 14.705, DE 25 DE JUNHO DE 2015**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE –, em cumprimento ao Plano Nacional de Educação – PNE –, aprovado pela Lei Federal n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Porto Alegre: Assembleia Legislativa, 2015.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educação**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

ROVELLI, Carlo. **Sete breves lições de física**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. São Paulo: LibersArs, 2020.

SANTOS, Aline Ferreira dos. **Mapa da EJA em Porto Alegre: construindo visibilidades para avaliação de políticas públicas**. 2019. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC em Licenciatura em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARAIVA, Karla. Diário de uma pesquisadora off-road: análise de textos como problematização de regimes de verdade. In: FERREIRA, Tais; SAMPAIO, Shaula

Maira Vicentini. **Escritos metodológicos**: possibilidades na pesquisa contemporânea em Educação. Maceió: EDUFAL, 2009. p. 14-33

SILVA, José Afonso da. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**, Rio de Janeiro, v. 173, p.15-34, jul./set., 1988.

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Caminhos investigativos I**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2007.

VENTURA, Jaqueline. A oferta de Educação de Jovens e Adultos de nível médio no estado do Rio de Janeiro: primeiras aproximações. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 4, n. 8, p. 9-35, 2016.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. O direito à educação de jovens e adultos em municípios mineiros: entre proclamações e realizações. **27ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, 27., 2004, Caxambu. GT - Educação de Pessoas Jovens e Adultas/ n. 18, 2004, p. 1-19.