

A EJA NO RS: UM ESTUDO SOBRE A DEMANDA POTENCIAL E EFETIVA NO ENSINO MÉDIO (2016-2022)

*Raul Kich Abreu**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0009-0000-7004-4357>

*Ana Cláudia Ferreira Godinho***

Universidade Federal do Rio Grande do Sul
<https://orcid.org/0000-0002-4655-5875>

RESUMO

O presente artigo busca realizar um mapeamento da realidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA no estado do Rio Grande do Sul, tendo como enfoque a oferta e a demanda – potencial e efetiva – da modalidade. Outro aspecto analisado diz respeito à conformação da modalidade educacional no Rio Grande do Sul, tendo como base sua disposição no âmbito urbano e rural. Tal recorte está relacionado ao último Plano Nacional de Educação (2014-2024), com foco nos segmentos específicos da população brasileira, a exemplo da população do campo, no que se refere às metas estabelecidas para a EJA. Na análise, buscaram-se bases de dados estatísticos, comparando a realidade local com o contexto nacional. A discussão indica que determinados aspectos da conformação atual da EJA seguem lógicas semelhantes no cenário nacional e no local, entretanto, outros elementos, como a oferta da modalidade no rural, apresentam conformações particulares no Rio Grande do Sul.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, oferta educacional, Educação do Campo.

ABSTRACT

THE YAE IN RS: A STUDY ON POTENTIAL AND EFFECTIVE DEMAND IN SECONDARY EDUCATION (2016-2022)

This article aims to carry out a mapping the reality of Youth and Adult Education (YAD) in the state of RS, focusing on supply and demand – potential and effective – off the modality. Another central aspect analyzed concerns the conformation of the educational modality in the state of RS, based on its arrangement in urban

* Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: rkichabreu@gmail.com

** Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS) e da Faculdade de Educação da mesma universidade. Porto Alegre/Rio Grande do Sul/Brasil. E-mail: anaclaudia.godinho@gmail.com

and rural areas. This cut is justified considering that the last National Education Plan (2014-2024) focused on specific segments of the Brazilian population, such as the rural population, with regard to the goals established for YAD. To qualify this analysis, statistical databases were sought, contextualizing the local reality in comparison with the national context. The analysis allows us to conclude that certain aspects of the current configuration of YAD follow similar logics in the national and local comparison, however, other elements – such as the provision of the modality in rural areas – presents particular configurations in the state os RS.

Keywords: Youth and Adult Education, Rural Education, secondary education, schooling.

RESUMEN

EJA EN RS: UN ESTUDIO SOBRE LA DEMANDA POTENCIAL Y EFECTIVA EN LA EDUCACIÓN SEDUNDARIA (2016-2024)

Este artículo busca mapear la realidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en el estado de RS, centrándose en la oferta y la demanda – potencial y efectiva. Otro elemento central analizado se refiere a la conformación de la modalidad educativa en el estado de RS, a partir de su disposición en áreas urbanas y rurales. Este enfoque se justifica considerando que el último Plan Nacional de Educación (2014-2024) se centro en segmentos específicos de la población brasileña, como la población rural, en relación con las metas establecidas para la EJA. Para calificar este análisis se buscaron bases de datos estadísticas, contextualizando la realidad local en comparación con el contexto nacional. El análisis permite concluir que ciertos aspectos de la configuración actual de EJA siguen lógicas similares en la comparación nacional y local, sin embargo, otros elementos – como la provisión de la modalidad em áreas rurales – presentan configuraciones particulares en el estado de RS.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Rural, escuela secundaria, enseñanza.

Introdução

As desigualdades educacionais no Brasil não são uma novidade no debate acadêmico da área da educação, em especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ferraro e Kreidlow (2004), ao analisarem a realidade educacional brasileira, concluem que o analfabetismo no país é um problema secular. Se, ao final do século XIX, as baixas taxas de alfabetização mostravam-se de forma aprofundada e generalizada pelo país, tal realidade, durante o século XX, adquiriu outras conformações, com

o agravamento de desigualdades regionais que persistem ainda no século XXI.

Conforme demonstram os autores (Ferraro; Kreidlow, 2004), a persistência de altas taxas de analfabetismo acentua-se em determinadas regiões do país, a exemplo das regiões Norte e Nordeste. Assim sendo, argumentam que, independentemente de qual seja o ganho social da ampliação de capacidades restritas à leitura e escrita de um simples bilhete, essa condição representa o primeiro passo para um

processo de escolarização mais amplo. Nesse sentido, as taxas atuais de analfabetismo no Brasil explicitam o histórico de fracassos do Estado em garantir a escolarização básica de sua população.

Ao se discutir a realidade educacional brasileira no que se refere ao analfabetismo e ao analfabetismo funcional, pode-se vislumbrar o tamanho do desafio que significa garantir a escolarização da população nas etapas mais avançadas, como os últimos anos do Ensino Fundamental e o Ensino Médio. É justamente nesse sentido que a modalidade de EJA coloca-se como protagonista na tentativa de superação das mazelas educacionais brasileiras.

No Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), a EJA foi contemplada com as metas nº8, nº 9 e nº10 – as quais versam diretamente sobre a modalidade. Dentre elas, destacam-se as metas 8 e 9, pois contemplam aspectos pertinentes ao nível de escolaridade da sociedade brasileira. A meta 8 estabelece elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade, para que tal segmento da população alcance, ao menos, 12 anos de estudo ao final da vigência do respectivo Plano. A instrumentalidade da meta estabelece tal média para determinados grupos sociais, como: as populações do campo; das regiões de menor escolaridade do país; e os 25% mais pobres. Por fim, almeja igualar a escolaridade média da população negra e não negra, com base nos dados declarados ao IBGE (Brasil, 2014).

A meta 9, por sua vez, estabelece elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para o patamar de 93,5%, até o ano de 2015 e, até o final do período de vigência do Plano, extinguir o analfabetismo absoluto no Brasil e reduzir, em 50%, a taxa de analfabetismo funcional. A meta 10 versa acerca da EJA integrada à educação profissional e, portanto, não lhe foi dada ênfase em função da abordagem deste artigo. A partir dessas três metas, a modalidade EJA coloca-se como instrumento de superação de históricas desigualdades educacionais no país.

Historicamente, conforme pontuado pelos manifestos do I e II (ENERA) Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (1997; 2015), o Estado brasileiro vem negligenciando as desigualdades educacionais entre as populações do campo e da cidade. Portanto, os manifestos defendem a necessidade de implementação de políticas educacionais – tanto de alfabetização, como escolarização – relacionadas às especificidades da população do campo e de suas necessidades objetivas e subjetivas, no que concerne à educação.

Nesse sentido, a EJA alcança um protagonismo no enfrentamento a tais mazelas educacionais, tendo em vista que se coloca como a modalidade destinada para aqueles sujeitos que, por diversos motivos, evadiram da Educação Regular e seguiram suas trajetórias sem o ensino básico concluído. Articulado com tais demandas, o último PNE (Brasil, 2014) definiu enquanto meta a elevação, para o patamar mínimo de 12 anos, da média de escolaridade da população do campo entre 18 e 29 anos.

Nesse contexto, o presente artigo, oriundo de uma pesquisa de mestrado concluída, sistematizou dados obtidos através de monitoramentos sistemáticos da educação no Brasil. Tal tarefa soma-se a um esforço coletivo de mapear a modalidade da EJA nas diversas regiões do país. Nesse sentido, o objetivo deste artigo é analisar a oferta e a demanda potencial e efetiva da Educação de Jovens e Adultos no que concerne à etapa do ensino médio no Estado do Rio Grande do Sul (RS), especialmente em relação às desigualdades educacionais relacionadas à localidade (campo e cidade) – contemplada na meta de número 8 do PNE. Para isso, realizamos uma pesquisa documental a fim de identificar a oferta de EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul, bem como selecionar dados relacionados à escolaridade e aos anos de estudo da população com 15 anos ou mais. Com base nesses dados, considerou-se como demanda potencial de EJA o conjunto da população com 15 anos ou mais que não atingiu a escolaridade prevista legalmente como direito fundamental,

configurando o contingente populacional que poderia, por ventura, demandar o seu direito à educação no âmbito da EJA. Ou seja, os sujeitos a partir de 14 anos de idade que não tenham concluído o ensino fundamental completo e os sujeitos, a partir de 18 anos de idade, que não cursaram ou interromperam os estudos no ensino médio. A demanda efetiva, por sua vez, está relacionada ao número de matrículas nesta modalidade da educação básica, ou seja, o contingente populacional que vem demandando o seu direito à educação no âmbito da EJA.

O foco principal da discussão deste artigo é a relação que se estabelece entre a oferta desta modalidade no ensino médio e sua demanda efetiva e potencial, contemplando as realidades do campo e da cidade. Para tanto, foi necessário contextualizar os dados estaduais com a realidade brasileira como um todo, de forma a compreender a especificidade do Rio Grande do Sul e sua inserção na realidade nacional. O recorte temporal utilizado abrange o período de 2016 a 2022 e se utiliza, principalmente, de dados disponíveis nos Censos Escolares (INEP, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022) e nos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE (DIREN, 2016; 2019; 2020; 2022).

O ensino médio da EJA no Brasil: o campo e a cidade

O PNE (2014-2024) representa uma importante instrumentalidade para a questão educacional no Brasil, sendo definido por Dourado (2016) como o epicentro das políticas educacionais no país. Dessa forma, o Plano funcionaria como ponto de referência para o planejamento e implementação de políticas educacionais nas diversas Unidades da Federação (UF), bem como nos municípios espalhados pelo país. Contudo, dado o tortuoso caminho político percorrido pela sociedade brasileira desde a aprovação do atual PNE – pela então presidente Dilma Rousseff –, o que se observou foi o sistemático esvaziamento das possibilidades

de efetivação concreta das metas estabelecidas no atual Plano (Abreu, 2024).

Por um lado, o texto apresenta instrumentalidade substancial para a alteração da realidade educacional brasileira, enfrentando uma série de mazelas históricas: as altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, o baixo nível de escolaridade da população e as desigualdades educacionais profundas, quando comparadas a partir de categorias determinadas. Por outro lado, na implementação destas metas o que se pode perceber é a incapacidade do Estado brasileiro de alcançá-las. De acordo com relatório desenvolvido pelo Tribunal de Contas da União (Brasil, 2018), do total de 20 metas estabelecidas, apenas duas – as de número 6 e 13 – tinham probabilidade de serem cumpridas dentro dos prazos previstos.

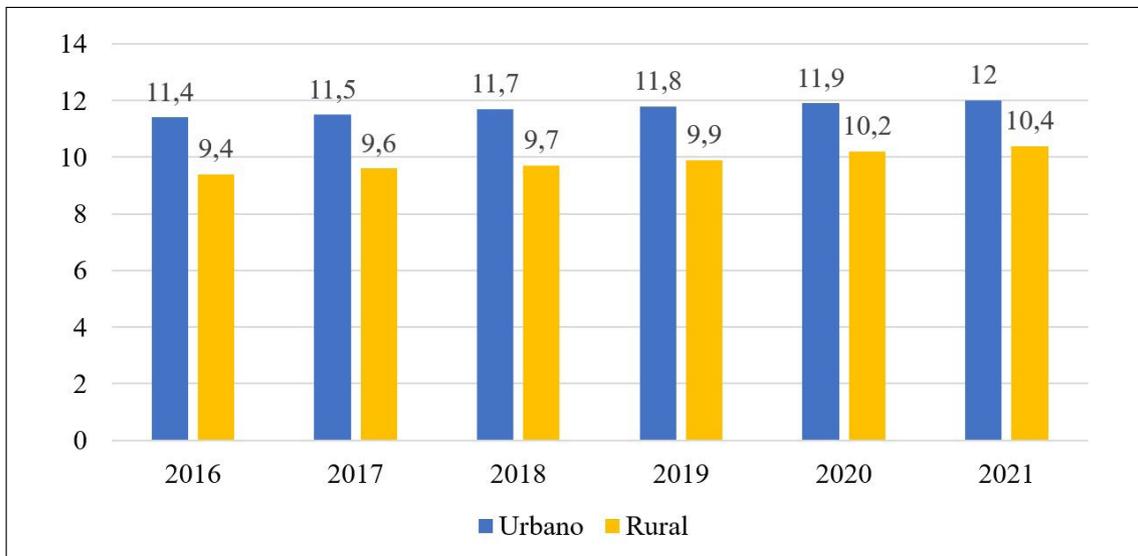
Tal realidade foi corroborada sistematicamente pelos Relatórios de Monitoramento das Metas do PNE, desenvolvidos pela Diretoria de Estudos Educacionais (DIREN, 2016; 2019; 2020; 2022). No que concerne à EJA, apenas a meta 9 tinha possibilidade de ser cumprida parcialmente, enquanto as metas 8 e 10 não seriam sequer parcialmente atingidas (Brasil, 2018). Além disso, das metas que transversalizam¹ a modalidade EJA, apenas a de número 2 tinha possibilidade de ser cumprida parcialmente, enquanto a meta 3, assim como a 5 e a 20, teve, como se poderia prever, resultados nada expressivos.

1 Consideraram-se como transversais à EJA metas do PNE que, apesar de não versarem diretamente sobre a modalidade, atacam elementos fundamentais no que diz respeito a interrupção do processo de juvenilização da demanda da EJA; são elas: meta 2 – universalização do ensino fundamental de 9 anos para a população entre 6 e 14 anos de idade, garantindo que, ao menos, 95% dos alunos concluam na idade recomendada tal etapa; meta 3 – universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, elevando até o final da vigência do Plano, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%; meta 5 – alfabetizar todas as crianças até o 3º ano do ensino fundamental. Já a meta de número 20, que estabelece elevar o investimento público em educação pública para atingir 10% do PIB, ao final da vigência do Plano, é referida aqui pois consideramo-la como a meta que possibilitaria a efetiva materialização das demais metas estabelecidas Plano (Brasil, 2014).

A alteração da média de anos de escolaridade da população brasileira entre 18 e 29 anos aproximou-se do previsto pela meta 8 ao atingir a média de 11,7 anos de escolaridade, próximo do estipulado no último PNE (DIREN, 2022). Contudo, tal realidade não corresponde a todas as regiões do país: enquanto as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste alcançaram a média estabelecida pelo Plano, as regiões Norte e Nordeste chegaram ao número médio

de 11,2 anos de escolaridade da população. Tal elemento é significativo, pois 12 anos de escolaridade indicam, justamente, a conclusão do ciclo escolar da educação básica (9 anos de ensino fundamental, mais 3 de ensino médio). Embora a meta também versasse sobre a equalização da média entre determinados segmentos da população, como as do campo e da cidade, o gráfico abaixo indica a permanência da desigualdade:

Gráfico 1 – Escolaridade média, em anos de estudo, da população de 18 a 29 anos de idade, por localidade no Brasil (2016-2021)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento do PNE (DIREN, 2022).

Quando são comparadas as médias de anos de escolaridade entre a população brasileira residente no campo e na cidade, é possível perceber que tal disparidade diminuiu entre os anos de 2016 e 2021. Contudo, o campo ainda tem média abaixo dos 12 anos de estudo. Logo, enquanto no ano de 2021 a população situada nas cidades já havia alcançado a meta, a população do campo ainda se encontrava 1,6 anos abaixo do estipulado. Considerando que a maior parte da população brasileira reside em cidades, é compreensível que a média geral aumente, o que não implica a superação da desigualdade educacional.

Adicionalmente, quando se verificam as unidades da federação que alcançaram a média de 12 anos de escolaridade da população entre 18

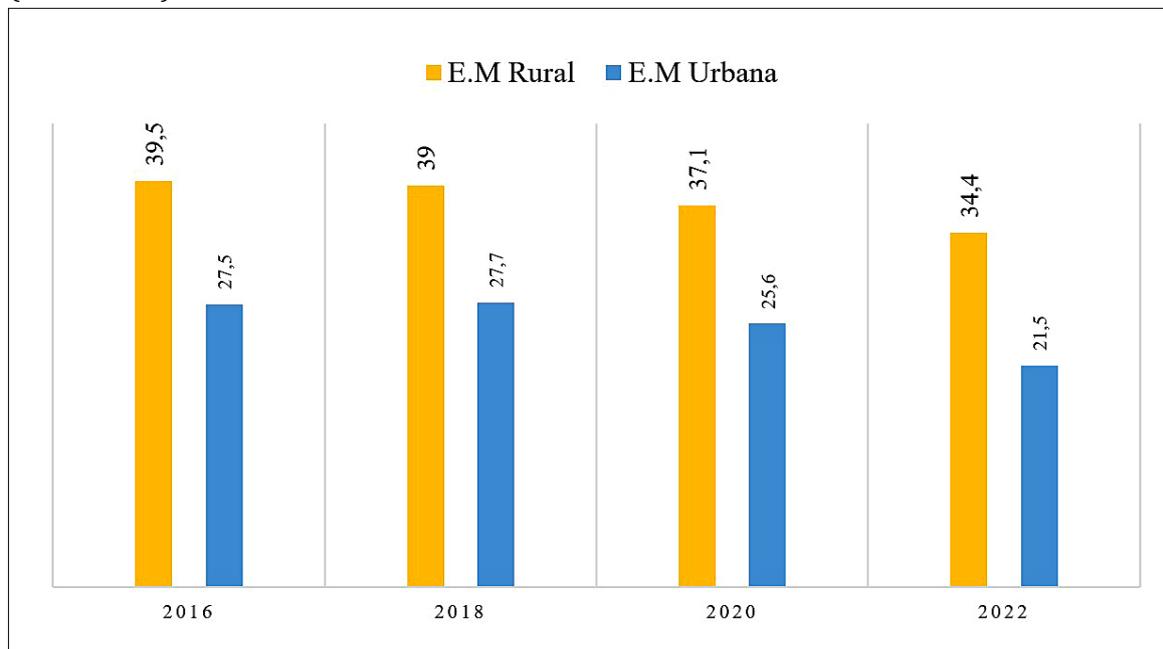
e 29 anos, é possível observar que são apenas seis: Rio de Janeiro, São Paulo, Santa Catarina, Rio Grande do Sul, Goiás e Distrito Federal. Entretanto, quando se observa a média de anos de estudo da população do campo nestas UF, percebe-se que nenhuma delas atingiu plenamente a meta 8. Essa realidade corrobora a histórica desigualdade educacional entre o campo e a cidade no Brasil, referida pelos movimentos sociais.

Tal elemento é significativo no sentido de apontar o tamanho da tarefa que é aumentar os anos de escolaridade de determinados segmentos da população brasileira a fim de alcançar os 12 anos de escolaridade, ou seja, garantir algo que é um direito constitucional no país: a conclusão da escolaridade básica – ensino

fundamental e médio². É possível dimensionar esse desafio quando se observam as taxas de distorção idade-série na etapa do ensino médio

como um todo, ou seja, contemplando não apenas a EJA, mas também a modalidade voltada aos adolescentes de 14 a 17 anos.

Gráfico 2 – Taxa de distorção Idade-Série no Ensino Médio no Brasil – o campo e a cidade (2016-2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016b; 2018b; 2020b; 2022b).

Conforme o Gráfico 2 apresenta, as taxas de distorção idade-série do âmbito urbano e do rural referem-se aos sujeitos que não estão frequentando a etapa escolar de acordo com a idade prevista pela legislação. Ainda, as taxas de distorção idade-série apresentam uma disparidade de mais de 10 pontos percentuais entre a realidade do campo e a da cidade, demonstrando que no campo há mais pessoas em desacordo com a etapa escolar prevista para a sua idade, em comparação com aquelas que vivem em contextos urbanos. Em outras palavras, esse tipo de desigualdade educacional

não se restringe à EJA, uma vez que a distorção idade-série também está presente na outra modalidade do ensino médio.

Além disso, quando comparadas as taxas de distorção idade-série do ensino fundamental e do médio, evidencia-se que elas crescem à medida em que se aproximam dos anos finais do ensino fundamental, tendo seu pico no ensino médio (INEP, 2018; 2019; 2020; 2021; 2022). Ao se acercarem dos anos finais do ensino fundamental, ocorre um processo de afunilamento e os sujeitos passam a serem reprovados com mais frequência até chegarem ao ensino médio, ou evadirem da escola, que não consegue, muitas vezes, dar conta da equalização da escolarização dos sujeitos nas idades previstas.

Desse modo, a evasão escolar acarreta a renovação da demanda potencial de sujeitos pela EJA ou, como bem define Di Pierro (2005), o processo de juvenilização da EJA no Brasil. Buscou-se atacar essa realidade pelas metas de número 2, 3 e 5 do PNE, cujo enfoque recaiu sobre a escolarização nas eta-

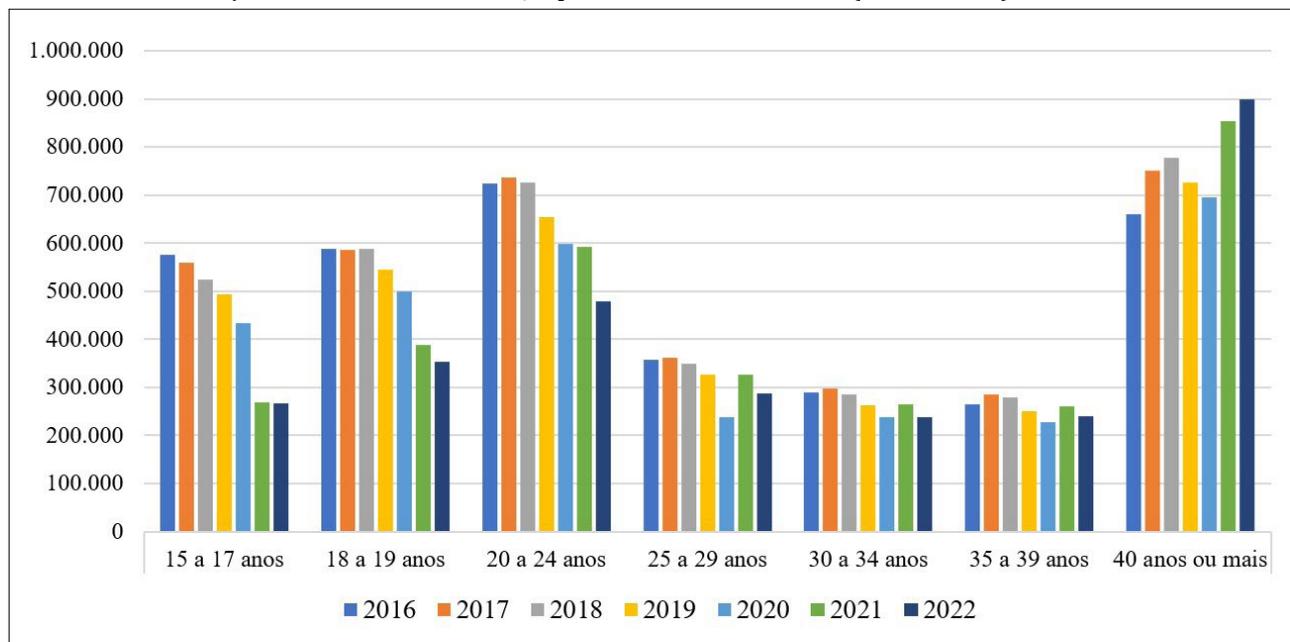
2 Tratar de média de escolarização configura uma tarefa complexa metodologicamente. Conforme se verá mais à frente, o Estado do RS encontra-se na 13ª colocação entre as UF no quesito população de 19 a 70 anos de idade que não frequenta a escola e não possui o ensino médio (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023). Está atrás de Estados como Roraima e Amapá, porém à frente no que tange à a média de anos de estudo da população de 18 a 29 anos, o que aponta duas hipóteses possíveis: o RS possui sujeitos com muitos anos de estudo, o que puxaria a média para cima, ou a desigualdade entre a população mais jovem e a de mais idade é mais profunda, no comparativo com outras UF.

pas do ensino fundamental e médio. Contudo, conforme levantamento do TCU (2018) e do 4º ciclo de monitoramento do PNE (INEP, 2022), tais metas não serão concluídas nos prazos estabelecidos.

É justamente nesse sentido que a meta 2, assim como a 3 e a 5, são definidas como transversais à EJA, uma vez que, se alcançadas,

reduziriam o processo de renovação da demanda potencial pela modalidade. Nesse sentido, embora tais metas não versem diretamente sobre a referida modalidade educacional, impactam diretamente os jovens que, ano após ano, precisam demandar na EJA o seu direito à educação. Conforme se pode observar no gráfico abaixo:

Gráfico 3 – Evolução das matrículas de EJA por faixa etária - Brasil (2016-2022)



Fonte: Abreu (2024, p. 102).

O gráfico 3 mostra que os jovens (faixa etária de 15 a 29 anos) são os sujeitos que mais vêm demandando seu direito à educação – tanto em números absolutos, como em números percentuais. Tal afirmação baseia-se no fato de que, segundo recente estudo publicado sobre a EJA no Brasil (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), a faixa etária que apresenta as menores taxas de escolarização é a população de 40 anos ou mais. Contudo, tal faixa etária não demanda seu direito à educação na EJA – em número absolutos e percentuais – em proporção semelhante a faixa etária mais jovem da população brasileira. Assim sendo, a demanda efetiva pela EJA no Brasil é composta, em grande parte, por jovens que migraram da outra modalidade da educação básica.

É nesse sentido que a EJA tem protagonismo como a modalidade educacional responsável

por sanar problemas educacionais históricos na sociedade brasileira, acolhendo tanto a demanda potencial que vem se produzindo através da evasão escolar como a histórica demanda residual de sujeitos que não tiveram seu ciclo educacional básico equalizado. Logo, aqui cabe um questionamento: considerando que, no Brasil, existem aproximadamente 39 milhões de pessoas entre 15 e 70 anos de idade sem o ensino fundamental completo e aproximadamente 57 milhões de pessoas de 19 a 70 anos sem o ensino médio completo (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), por que parcela significativa desses sujeitos não vem demandando seu direito à educação junto à modalidade EJA?

Tal questionamento está relacionado ao fato de que, entre 2017 e 2022, houve uma redução de aproximadamente 33% das matrículas de

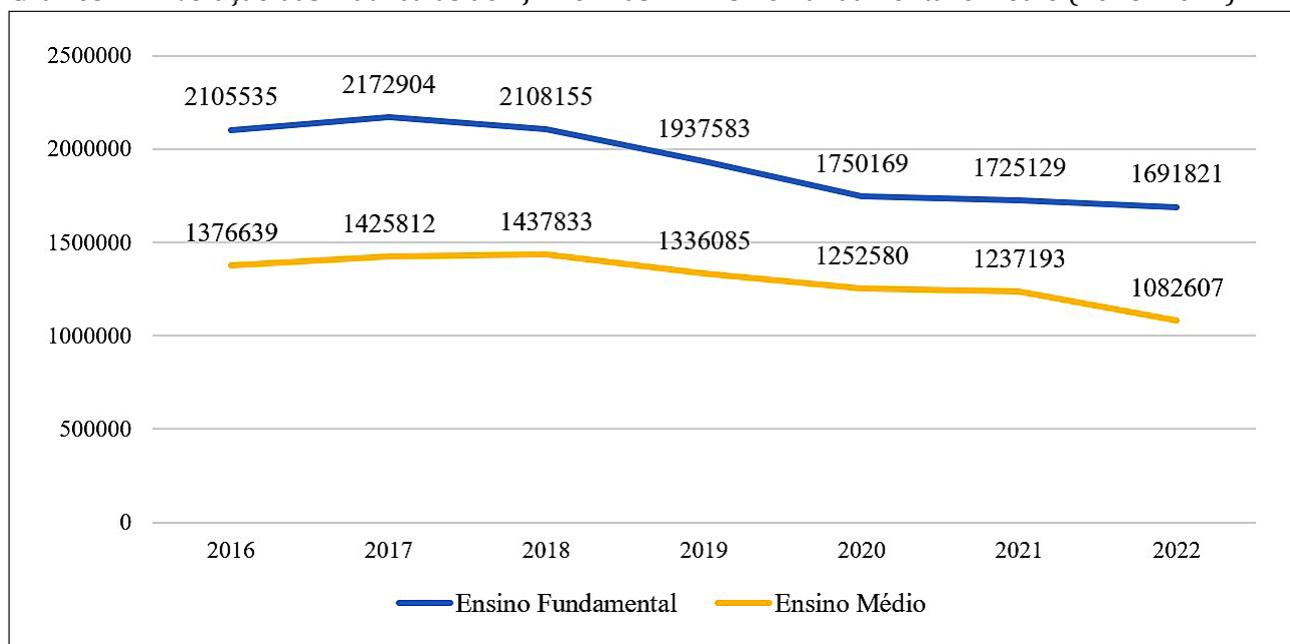
EJA no Brasil, ainda que, quando se analisam os dados sobre a escolarização da população brasileira, evidencie-se um enorme contingente populacional sem, ao menos, o ensino fundamental completo e, quando se observa o ensino médio, a realidade seja ainda mais alarmante (INEP, 2017; 2022). Tal contradição está presente quando se analisam os dados de escolaridade da população cruzando com as matrículas em EJA – ou seja, o comparativo da demanda potencial com a demanda efetiva.

Outro elemento fundamental para compreender tal equação diz respeito à oferta da modalidade EJA no país. Entre os anos de 2016 e 2022, registrou-se o fechamento de 18.038³ turmas de EJA (INEP, 2016; 2022). Destas, 8.213 turmas eram de ensino médio da EJA. É bem verdade que se pode argumentar acerca

do aumento do nível de escolaridade da população brasileira ou da baixa procura pela modalidade de EJA, o que impacta tanto na oferta quanto na demanda da modalidade. Contudo, quando se compara a demanda potencial com a oferta de EJA, se reforça o questionamento sobre os motivos pelos quais os sujeitos sem o ciclo escolar básico não demandam seu direito à educação na modalidade de EJA. Tal questionamento pode ser melhor aprofundado analisando-se aspectos qualitativos da modalidade, como: turnos em que é ofertada, distância dos estabelecimentos de EJA, transporte escolar e a realidade socioeconômica dos sujeitos da EJA, entre outros aspectos relevantes.

De todo modo, as matrículas de EJA tanto no ensino fundamental como no médio vêm se reduzindo progressivamente, ano após ano.

Gráfico 4 – Evolução das matrículas de EJA no Brasil – Ensino Fundamental e Médio (2016 -2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar (INEP, 2016; 2017; 2018; 2019; 2020; 2021; 2022).

3 Aqui cabe destacar que embora tenha havido o fechamento de turmas de EJA em número absolutos, quando se analisam especificamente as turmas de EJA no âmbito rural, houve um aumento entre os anos de 2016 a 2022 – no total de 6.480 turmas. Tal elemento auxilia na compreensão das razões da diminuição das desigualdades educacionais entre as populações do campo e da cidade no Brasil, nos últimos anos (DIREC, 2016; 2022), muito embora ainda estejamos aquém das necessidades educacionais históricas da população do campo.

Os dados permitem identificar que, embora haja um contingente populacional de aproximadamente 57 milhões de sujeitos sem o ensino médio completo, as matrículas da etapa do ensino médio na EJA diminuíram na casa de 22% entre 2016 e 2022. Tal contradição está relacionada a múltiplos fatores, tendo em vista a complexidade da questão educacional no país, que envolve aspectos econômicos e

culturais de ordem nacional, regional e local. Contudo, dos diversos aspectos que poderiam ser elencados, a questão do financiamento da EJA no país é considerada aqui como central para compreender a dificuldade de implementação de políticas educacionais voltadas ao aumento dos níveis de escolaridade da população brasileira.

Nesse sentido, o PNE (2014-2024) apresentou a meta 20, responsável por estabelecer patamares mínimos de investimentos públicos em educação pública por parte do governo federal. Assim sendo, ao final do período de implementação do PNE, o Estado brasileiro deveria alcançar o patamar mínimo de 10% do PIB em investimentos públicos em educação pública no Brasil. No entanto, em especial a partir de 2014, identificou-se a interrupção do processo de aumento dos gastos públicos em educação que vinha ocorrendo desde 2005 (INEP, 2016).

No comparativo entre os anos de 2016 e 2020, os investimentos públicos em educação pública oscilaram, mas mantiveram-se na casa de 5,1% do PIB (INEP, 2022). Porém, quando se observam os investimentos federais na EJA a realidade é um corte na casa de 93,4% dos recursos destinados à modalidade no âmbito federal (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023). Cortes substanciais dos recursos federais destinados para a EJA ocorreram a partir de 2012, o que demonstra que o descaso com a EJA extrapola uma política de governo específica – dado que entre 2012 e 2020 o Brasil contou com três projetos políticos diversos na gestão federal.

Tal realidade corrobora a afirmação de Sônia Rummert (2007) de que a modalidade de EJA é, historicamente, tratada no Brasil como uma educação de segunda classe, que nunca é priorizada por parte do Estado. Corrobora a crítica da autora o fato de que a EJA foi retirada do Fundef (1996), sendo incorporada posteriormente ao Fundeb (2007), porém, com uma cláusula que limita os recursos destinados à modalidade.

Cabe a ressalva de que a gestão federal, embora muito significativa, não representa o total do que é gasto em matéria de EJA no país, tendo em vista a atuação das UFs e dos municípios. Entretanto, conforme argumenta Marcelino Pinto (2021), a verificação do que se destina em matéria de EJA por parte de UFs e municípios é tarefa complexa no Brasil, tendo em vista a série de dificuldades metodológicas que se apresentam aos pesquisadores para dimensionar o que efetivamente se gastou com EJA em uma UF ou município. Portanto, uma análise aprofundada da questão do financiamento da EJA deve recorrer, muitas vezes, à elaboração de metodologias próprias, no intuito de realizar tal dimensionamento, algo que extrapolou as possibilidades do presente estudo.

De qualquer forma, os recursos aplicados pelas UFs e municípios não diminuem o impacto dos investimentos federais, em especial, no que diz respeito a políticas educacionais de EJA voltadas a determinados segmentos da população brasileira – como a população do campo. Portanto, a redução dos investimentos federais em educação impacta diretamente a efetividade na implementação de políticas educacionais de EJA.

Nessas condições, se estabelece uma contradição entre a instrumentalidade do que foi proposto pelo PNE (2014-2024) e a efetiva prática dos governos que estiveram à frente da gestão federal. Afinal, por um lado, propõe-se o aumento dos investimentos públicos em educação, bem como a implementação de políticas educacionais específicas para atacar determinadas desigualdades educacionais. Contudo, o que ocorreu foi a interrupção do aumento dos gastos federais em educação a partir de 2016 (INEP, 2022), além de cortes substanciais de tais recursos, em se tratando da EJA (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023).

Compreende-se tais contradições como fruto das disputas ideológicas presentes nas sociedades de classe (Mészáros, 2011). Dessa forma, tais conflitos colocam em perspectiva interesses antagônicos que se manifestam nas

divergências acerca de variados aspectos da sociedade – como a questão educacional. Portanto, o PNE (2014-2024) pode ser compreendido como síntese da correlação de forças políticas na conjuntura específica de 2014. Entretanto, na medida em que tal conjuntura política se altera, a correlação de forças também se modifica, e esse processo impacta a implementação de políticas públicas, em especial as de longa duração, como é o caso do PNE.

Bichir (2020) e Azevedo (2010) argumentam acerca da dinamicidade das políticas públicas, as quais são passíveis de modificação ao longo de seu ciclo, seja por novos diagnósticos realizados, seja por conflitos e interesses políticos que se alteram no decorrer do processo. Portanto, a intencionalidade expressa na instrumentalidade do PNE (2014-2024) só se efetiva, concretamente, através da manutenção da hegemonia política acerca da referida questão. Sem tal sustentação política, as propostas de planejamento de uma política pública não se efetivam à medida em que avança-se para outras etapas do ciclo de uma política, como a da implementação.

Em certa medida, é possível afirmar que a sustentação política em torno do PNE (2014-2024) não se efetivou, tendo em vista a alteração significativa da conjuntura política nacional, em especial a partir de 2014⁴. Desse modo, elementos de ordem política relacionam-se diretamente com as dinâmicas das políticas públicas. Tal processo auxilia na compreensão dos motivos pelos quais, mesmo com as proposições ambiciosas do PNE (2014-2024), a realidade nacional vem demonstrando que mazelas educacionais históricas perduram, sem soluções efetivas, a exemplo da baixa escolaridade da população.

É bem verdade que a problemática educa-

4 Tal ano é referido aqui como significativo na alteração da conjuntura política nacional, tendo em vista a vitória apertada de Dilma Rousseff nas eleições presidenciais de 2014, bem como a retomada da hegemonia econômica neoliberal no interior do Partido dos Trabalhadores – a partir da nomeação do novo Ministro da Fazenda, Joaquim Levy (Abreu, 2024).

cional brasileira não se apresenta de forma homogênea quando se analisam determinados recortes, como renda, raça-etnia, gênero, localidade e região. Dessa forma, a próxima seção analisa as especificidades da oferta e demanda – potencial e efetiva – de EJA no Rio Grande do Sul.

O ensino médio da EJA no Rio Grande do Sul: o campo e a cidade

Historicamente o Rio Grande do Sul não é uma das UFs com os indicadores mais baixos de nível de escolarização da população brasileira. Conforme demonstram Ferraro e Kreidlow (2004), as desigualdades educacionais tomam configurações regionais no Brasil do século XX, com as regiões Norte e Nordeste como as que apresentam os piores indicadores educacionais. Tal realidade não ignora o fato de que, embora estados como o gaúcho estejam inseridos em regiões do país onde há maior nível de escolarização da população, tais indicadores tampouco configuram altos índices de escolarização.

Segundo levantamento recente (Santos; Albuquerque; Moraes; Silva, 2023), 46,5% da população gaúcha entre 19 e 70 anos de idade que não frequenta a escola não possui o ensino médio completo. O estado situa-se na 13^a colocação entre as UFs brasileiras no referido indicador e, portanto, em uma posição mediana. Tal realidade demonstra que a demanda potencial da EJA no estado representa quase metade da população gaúcha acima de 18 anos de idade. Ainda, cabe destacar que o indicador contempla todos os sujeitos sem ensino médio completo que não frequentam a escola, ou seja, nesse conjunto populacional há tanto sujeitos com o ensino médio incompleto como pessoas com o fundamental incompleto ou sem instrução.

Nos últimos anos, o Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento do PNE apontou que a média

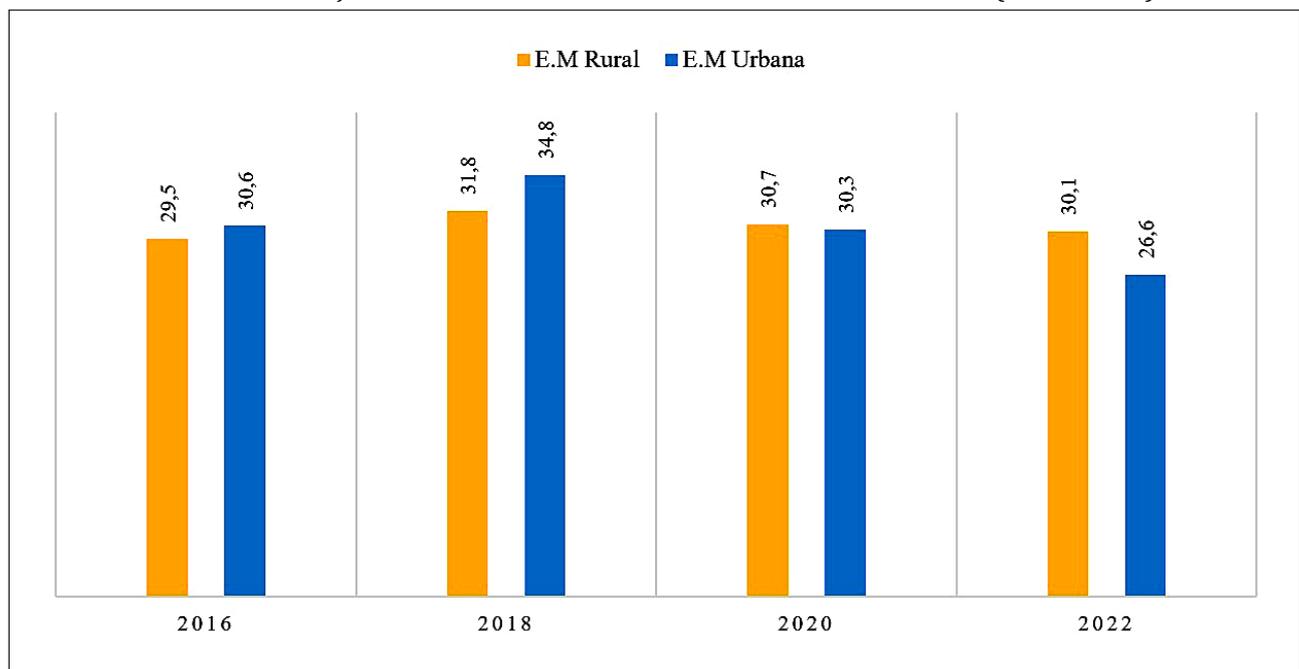
de anos de estudo da população gaúcha entre 18 e 29 anos alcançou o patamar estabelecido pela meta 8 do PNE (Brasil, 2014): 12 anos de estudo. Contudo, quando se analisa a realidade do campo e da cidade, é possível observar que apenas os sujeitos situados no âmbito urbano alcançaram tal média, enquanto a população do campo entre 18 e 29 anos alcançou o patamar de média de 11,3 anos de estudo (Abreu, 2024). Com isso, de 2014 a 2021 a diferença da média de anos de estudo entre a população do campo e a da cidade no RS, na faixa etária de 18 a 29 anos, diminuiu de 1,2 para 0,7 anos (Abreu, 2024).

Dessa forma, o fenômeno presenciado em nível nacional também ocorre em nível local no Rio Grande do Sul: as desigualdades educacio-

nais entre o campo e a cidade vêm diminuindo, contudo, ainda não contemplam as necessidades para equalização de tal problemática social. Portanto, embora o estado não apresente os piores indicadores educacionais do país, muito há de se avançar para que chegue a patamares de conclusão do ensino médio próximos aos de UFs como Distrito Federal, São Paulo, Rio de Janeiro, Roraima e Amapá, consideradas as cinco melhores no referido indicador.

Para além da demanda potencial de EJA existente no estado, a juvenilização da EJA em nível estadual acompanha o processo em nível nacional. Tal aspecto evidencia-se por meio da análise das taxas de distorção idade-série no ensino médio no Estado do RS, conforme dados abaixo.

Gráfico 5 – Taxa de distorção idade-série no RS – ensino médio rural e urbano (2016-2022)



Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016b; 2018b; 2020b; 2022b).

O ensino médio no estado gaúcho aproxima-se da média nacional na taxa de distorção idade-série – especialmente no contexto urbano, uma vez que, no rural, apresenta indicadores relativamente melhores. Contudo, tais indicadores demonstram a persistência de reprovação escolar por parte dos jovens, o que frequentemente os leva à evasão ou à transferência para a EJA. A ausência de estratégias para garantir a per-

manência e o aprendizado dos adolescentes, a fim de evitar a distorção idade-série e a evasão escolar, ocasiona a manutenção da demanda potencial da EJA, uma vez que permanecem inalterados os processos de exclusão escolar que historicamente negligenciam o direito à educação para parte significativa da população brasileira. Lamentavelmente, permanece necessária a função reparadora da EJA, ana-

lisada por Jamil Cury no Parecer do Conselho Nacional de Educação de n. 11, de 2000. Isso decorre da persistência da lógica excludente do dualismo estrutural na educação brasileira, uma das marcas da história da educação no país, segundo Kuenzer (1997). Conforme a autora, o sistema de ensino brasileiro, desde sua configuração, destinou às elites a formação propedêutica, voltada ao desenvolvimento pleno dos jovens e ao acesso ao ensino superior, enquanto a formação da classe trabalhadora restringiu-se à preparação para o mercado de trabalho; lamentavelmente, ao observar os dados atuais sobre o ensino médio, percebe-se que a superação dessa dualidade está distante da realidade brasileira. Ainda hoje, o objetivo do ensino médio previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9394/96, de assegurar o desenvolvimento pleno dos jovens para o exercício da cidadania e de proporcionar meios para o seu desenvolvimento profissional e o prosseguimento dos estudos, não contempla a totalidade da população.

Entretanto, mesmo havendo um enorme contingente populacional que poderia demandar seu direito à educação na modalidade EJA no Rio Grande do Sul, bem como a renovação de tal público alvo, o que se verificou entre os anos de 2016 a 2022 foi uma redução de aproximadamente 41% das matrículas de EJA no estado (INEP, 2016; 2022). Tal redução está acima dos indicadores de nível nacional; assim sendo, é plausível que ocorra uma redução sistemática do acesso dos jovens gaúchos à modalidade EJA.

Tal fenômeno explica-se também pela redução de investimentos públicos na área educacional no Rio Grande do Sul, de acordo com o levantamento do Observatório da Educação Pública no RS, realizado pela Assembleia Legislativa do Estado: no período de 2014 a 2019 houve redução de investimento educacionais na casa de 17% (RS, 2020). Há que se considerar, conforme já pontuado, que o financiamento público é um dos múltiplos fatores que impactam a oferta e a demanda da EJA, pois há outros

elementos relevantes, tais como a melhora de indicadores da educação básica de crianças e adolescentes de 4 a 17 anos, a elevação dos indicadores de escolarização da população e a redução da taxa de natalidade, entre outros.

Ainda, a dificuldade de se precisar o que se investe na EJA no estado (Pinto, 2021) limita a análise da realidade da modalidade na região. Portanto, o que se argumenta aqui é que as condições da EJA – tanto no estado, como no país – sofrem influências multifatoriais, tornando a sua análise complexa. Logo, a questão orçamentária configura-se como uma das possíveis vertentes de explicitação sobre os motivos pelos quais, mesmo diante de uma enorme demanda potencial, ano após ano, o público que vem demandando seu direito à educação na EJA tem diminuído.

Outro elemento que também contribui para a compreensão do fenômeno de redução das matrículas de EJA no estado diz respeito ao fato de que o público de 15 a 29 anos reduziu significativamente sua busca pela modalidade (INEP, 2016; 2022). Em parte, esse aspecto deve-se à melhoria dos indicadores educacionais no ensino fundamental e médio, com redução nas taxas de reprovação e evasão, além da melhora nas taxas de aprovação (RS, 2020). Isso influi diretamente na demanda pela EJA do público jovem, os quais configuram a faixa etária com maior número de matrículas, em números absolutos e percentuais.

Cabe destacar que a faixa etária de mais de 40 anos corresponde a parcela significativa dos sujeitos que demandam seu direito à educação na modalidade de EJA. Entretanto, os percentuais não representam parcela tão significativa – como a de 15 a 29 anos –, dado que os sujeitos de mais de 40 anos são a faixa etária de menor escolaridade da população brasileira, inclusive a gaúcha (INEP, 2016; 2022).

No que se refere à oferta de EJA no estado do RS, os dados demonstram que entre os anos de 2016 e 2022 houve o fechamento de 2.223 turmas da modalidade, o que representa uma redução de aproximadamente 33% no referido

período. Na relação campo-cidade, os números indicam que a redução de turmas deu-se de forma similar em ambos os contextos, com leve predominância de fechamento de turmas no âmbito urbano (INEP, 2016; 2022). Portanto, ao contrário do fenômeno nacional, em que se reduziram turmas de EJA no contexto urbano

e aumentaram as do contexto rural, o que ocorreu no Rio Grande do Sul foi a sistemática diminuição da oferta em ambos os contextos.

Também chama atenção a proporção do número de estabelecimentos de EJA situados no contexto urbano e rural do Rio Grande do Sul, no comparativo com a realidade nacional.

Tabela 1 – Estabelecimentos de EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul – urbanos e rurais, números absolutos e percentuais* (2016-2022)

Ano	Brasil				Rio Grande do Sul			
	Rural		Urbano		Rural		Urbano	
	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual	Número absoluto	Percentual
2016	10.577	33,09%	21.387	69,91%	104	9,98%	938	92,02%
2017	11.159	34,58%	21.103	65,42%	99	9,01%	1098	90,99%
2018	10.667	34,2%	25.517	65,8%	91	7,81%	1074	92,19%
2019	9.908	33,28%	19.855	66,72%	91	7,85%	1068	92,15%
2020	8.953	32,06%	18.967	67,94%	77	7,14%	1000	92,86%
2021	10.530	36%	18.712	64%	69	6,81%	944	93,19%
2022	11.648	38,58%	18.540	61,42%	73	7,32%	924	92,68%

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Censo Escolar – INEP (2016a; 2017a; 2018a; 2019a; 2020a; 2021a; 2022a).

*Nota: Percentual em relação ao total (urbano + rural) de estabelecimentos no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Os dados permitem aferir que a quantidade de estabelecimentos que ofertam a EJA no Brasil e no Rio Grande do Sul seguem proporções distintas, embora ambos os territórios contem com taxas de urbanização semelhantes, de acordo com números do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010). Enquanto a variação de estabelecimentos de EJA no campo a nível nacional é de aproximadamente 33% para 38,5%, a oferta no estado do Rio Grande do Sul vai de cerca de 10% para 7,3%. Tal fenômeno levanta a necessidade de se pensar sobre o modo como políticas educacionais que visam a alçar à equidade segmentos específicos da população – a exemplo do PNE

(2014-2024) – são implementadas em nível regional e local. Tal afirmativa é corroborada pela análise da evolução das proporções de estabelecimentos de EJA no âmbito rural – no comparativo entre os dados estaduais e os nacionais. Tanto no Brasil como no estado, os estabelecimentos de EJA no contexto urbano foram sistematicamente fechados. Entretanto, no contexto rural, o Rio Grande do Sul diverge da realidade nacional. Os dados da tabela 1 indicam que o estado sistematicamente fechou estabelecimentos de EJA situados no âmbito rural, a despeito do fato de que tal segmento da população apresenta as taxas mais baixas de nível de escolarização.

Por outro lado, a realidade nacional não apresenta um padrão linear, sendo possível perceber que ora se abrem, ora se fecham estabelecimentos de EJA situados no campo. Tal realidade permite o levantamento da hipótese de que o número de estabelecimentos de EJA no âmbito rural – a nível nacional – pode estar relacionado às conjunturas políticas nas esferas estaduais e municipais (Abreu, 2024), para além da esfera federal.

É justamente nesse contexto que reside a necessidade de mapeamentos da EJA em esferas locais e regionais, tendo em vista que tal modalidade é atravessada por uma multiplicidade de fatores socioculturais, históricos e de conjuntura política regional e local. Portanto, o que se verifica no contexto gaúcho é justamente a sistemática desvalorização da EJA enquanto modalidade educacional e necessidade social. Tal realidade relaciona-se ao fato de que, como pontua Jaqueline Ventura (2011), a EJA configura-se como uma educação de classe, destinada geralmente aos sujeitos que ocupam os setores mais precarizados da hierarquia social do trabalho.

Considerações finais

O presente artigo buscou realizar um mapeamento da realidade da EJA no estado do Rio Grande do Sul, estabelecendo alguns comparativos contextuais com a realidade nacional. Tal movimento metodológico almejou analisar a especificidade gaúcha, inserida em um contexto mais amplo: o brasileiro. Dessa forma, buscou-se fazer um exercício analítico dialético de abstração da parte para o todo e do todo para a parte (Netto, 2011).

Apresentou-se um mapeamento da realidade da EJA no Brasil, com foco na oferta da modalidade (turmas e estabelecimentos) e a demanda (potencial e objetiva). Desse modo, identificou-se que as matrículas de EJA em contexto urbano vêm caindo, sistematicamente, na realidade nacional, enquanto as matrículas de EJA em localidades rurais não seguiram uma

lógica linear, apresentando ligeiro crescimento no período de 2016 a 2022 (INEP, 2016; 2022). Dado que o Brasil é um país cuja população reside, majoritariamente, em cidades (IBGE, 2010; 2022), o peso das matrículas de EJA em localidades urbanas faz com que os dados gerais da modalidade no país sejam de redução das matrículas.

Contudo, é importante salientar que o aumento das matrículas de EJA em localidades rurais é um dos fatores explicativos para a redução das desigualdades entre o campo e cidade nos últimos anos (DIREC, 2016; 2018; 2020; 2022). Entretanto, a melhora não é suficiente para a equalização do analfabetismo, analfabetismo funcional e baixas taxas de escolarização da população situada no campo brasileiro, conforme apontaram os manifestos do I e II ENERA (1994; 2015), referendados pela instrumentalidade do PNE (2014-2024).

Adicionalmente, a realidade nacional impõe o enfoque de determinadas particularidades da Educação de Jovens e Adultos no país. Portanto, as tendências gerais necessitam de contraposição com determinadas categorias, como renda, raça, gênero e localidade. Apenas dessa forma se pode dimensionar quem são os sujeitos que compõem tanto a demanda potencial como efetiva de EJA no Brasil. Conforme apontam pesquisadoras da EJA (Ventura, 2011; Rummert, 2007), a modalidade destina-se aos sujeitos mais precarizados da classe trabalhadora e, por isso, foi historicamente legada a um segundo plano pelo Estado brasileiro.

Assim sendo, as necessidades históricas de superação das desigualdades educacionais brasileiras tomam conformações regionais e se tornam desafios complexos quando pensadas nas etapas finais do ciclo de escolarização, a exemplo do ensino médio. Nessa direção, o presente artigo trouxe o contexto nacional para pinçar a especificidade da realidade da EJA no Rio Grande do Sul, buscando compreender semelhanças e diferenças na conformação da oferta e da demanda potencial e efetiva nos níveis estadual e nacional.

Com isso, foi possível aferir que, no Rio Grande do Sul, uma parcela significativa da população poderia demandar seu direito a educação na modalidade EJA, em especial quando se pensa a etapa do ensino médio. No entanto, desde 2016, houve redução sistemática de turmas, estabelecimentos e matrículas de EJA, tanto no campo como na cidade. Tal realidade apresenta uma contradição pois, embora haja enorme contingente populacional que não concluiu a escolaridade básica e, portanto, poderia demandar vagas na EJA, o Poder Público restringe a possibilidade de retomada dos estudos e negligencia, mais uma vez, o direito à educação para estas pessoas. Tal elemento é fundamental para refletir acerca da conformação da modalidade no território e do modo como estão dispostas as políticas educacionais de EJA em nível estadual. Outro elemento fundamental – tanto a nível nacional, como estadual – é a temática do financiamento da educação, em especial da EJA.

Por fim, cabe destacar que, embora a instrumentalidade das metas do PNE destinadas à EJA tenha direcionado o olhar e as ações a setores específicos da população brasileira de baixa escolaridade, como as populações do campo, as pessoas negras e os grupos de menor poder aquisitivo, o que se verifica, tanto historicamente como na atualidade, é a perpetuação de políticas educacionais que se mostram incapazes de equalizar as desigualdades educacionais presentes no país, a nível nacional e estadual.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. **A EJA no PNE (2014-2024) e a especificidade do COREDE Metropolitano Delta do Jacuí**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2024.

AZEVEDO, J. Reflexões sobre políticas públicas e o PNE. **Revista Retratos da Escola**. CNTE: Brasília, v.4, n. 6, p. 27-35, jan-jun, 2010.

BICHIR, R. Para além da “fracassomania”: os estudos brasileiros sobre implementação de políticas

públicas. In: MELLO, J.; RIBEIRO, V.; *Et al.* **Implementação de políticas públicas e atuação de gestores públicos – experiências recentes das políticas das desigualdades**. Brasília: IPEA, 2020

BRASIL. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11**, aprovado em 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais. Acesso em: 16 ago. 2024.

BRASIL, **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e dos Profissionais da Educação. Brasília: Senado Federal, 2007.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Senado Federal, 2014.

BRASIL. **1º Relatório de acompanhamento do Plano Nacional de Educação 2014-2024**. Tribunal de Contas da União, 2018.

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

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: Biênio 2014-2016**. MEC: Brasília, 2016.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2018**. MEC: Brasília, 2019.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2020**. MEC: Brasília, 2020.

DIREC – Diretoria de Estudos Educacionais. **Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas dos PNE: 2022**. MEC: Brasília, 2022.

DOURADO, L. **Plano Nacional de Educação: Política de Estado para a educação brasileira**. Brasília: INEP-MEC, 2016.

FERRARO, A; KREIDLOW, D. Analfabetismo no Brasil: Configuração e gênese das desigualdades regionais. **Revista Educação e Realidade**. UFRGS: Porto Alegre, v. 29, n. 2, jun-dez, p. 179-200, 2004.

- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, I. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro**. 1º ENERA: Brasília, 1997.
- ENERA – Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, II. **Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária**. 2º ENERA: Luziânia, 2015.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2016. MEC: Brasília. 2016a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2016. MEC: Brasília. 2016b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2017. MEC: Brasília. 2017a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2018. MEC: Brasília. 2018a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2018. MEC: Brasília. 2018b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2019. MEC: Brasília. 2019a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2019. MEC: Brasília. 2019b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2020. MEC: Brasília. 2020a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2020. MEC: Brasília. 2020b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2021. MEC: Brasília. 2021a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2021. MEC: Brasília. 2021b.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Sinopse estatística da educação básica 2022. MEC: Brasília. 2022a.
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**: Taxa de distorção idade-série 2022. MEC: Brasília. 2022b.
- KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, 104p.
- MÉSZÁROS, I. **O poder da ideologia**. São Paulo: Expressão Popular: Boitempo, 2011.
- NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- Pinto (2021)
- PINTO, M. As esperanças perdidas da Educação de Jovens e Adultos com o Fundeb. **Revista de Financiamento da Educação**. V. 11, n. 14, p.1-21, 2021.
- RIO GRANDE DO SUL, 2020
- RIO GRANDE DO SUL. **Observatório da Educação Pública no Rio Grande do Sul**. Assembleia Legislativa: RS. 2ª edição, 2020.
- RUMMERT, S. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. **Revista de Ciências da Educação**. n. 2, p. 35-50. 2007.
- SANTOS, R.; ALBUQUERQUE, A.; MORAES, G.; SILVA, S. A Educação de Jovens e Adultos entre o direito inconcluso e a exclusão silenciada: Desafios ao novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais**. v. 8, p.11-43, 2023.
- VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Liber Livro e Editora UFF, 2011.

Recebido em: 03/03/2024
Aprovado em: 24/07/2024



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.