

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

LAURA KAROLINA RIBEIRO DOS SANTOS

A META NOVE DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO:
DEMANDA E OFERTA DA EJA-ALFABETIZAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO NORTE DO
RIO GRANDE DO SUL

ERECHIM

2026

LAURA KAROLINA RIBEIRO DOS SANTOS

**A META NOVE DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO: DEMANDA E
OFERTA DA EJA-ALFABETIZAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO NORTE DO RIO GRANDE
DO SUL**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul, como requisito para aprovação na disciplina e para a conclusão do curso – *Campus Erechim*.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Luís Voloski

ERECHIM

2026

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santos, Laura Karolina Ribeiro dos

A META NOVE DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO:
DEMANDA E OFERTA DA EJA-ALFABETIZAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO
NORTE DO RIO GRANDE DO SUL / Laura Karolina Ribeiro dos
Santos. -- 2026.

104 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Gilson Luís Voloski

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de
Licenciatura em Pedagogia, Erechim,RS, 2026.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2.
EJA-Alfabetização. 3. Plano Municipal de Educação. 4.
Políticas Públicas Educacionais. 5. Meta nove do PNE. I.
Voloski, Gilson Luís, orient. II. Universidade Federal
da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LAURA CAROLINA RIBEIRO DOS SANTOS

A META NOVE DO PNE NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO:
DEMANDA E OFERTA DA EJA-ALFABETIZAÇÃO EM MUNICÍPIOS DO NORTE
DO RIO GRANDE DO SUL

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como
requisito para obtenção de grau de Licenciado no Curso de
Graduação em Pedagogia – Licenciatura da Universidade Federal
da Fronteira Sul – UFFS.

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca no dia
26/06/2026

BANCA EXAMINADORA:



Prof. Dr. Gilson Luís Voloski

Orientador



Profa. Dra. Marilane Maria Wolff Paim

Membro da Banca (UFFS)



Profa. Esp. Paola Margarida Baldissera

Membro da Banca (Externa)

AGRADECIMENTOS

Ao chegar a este momento tão esperado, meu coração se enche de sentimentos difíceis de separar. Sinto uma alegria imensa por ter chegado até aqui, por ter seguido em frente mesmo diante dos contratempos e por conquistar uma etapa tão importante da minha história. Mas também sinto tristeza, porque encerrar esse ciclo é, de certa forma, me despedir de momentos que marcaram profundamente a minha caminhada: as vivências em sala de aula, as conversas paralelas nas escadarias entre os blocos, os encontros nos banquinhos da cantina e tantas lembranças que ficarão guardadas com carinho. Mesmo com essa saudade que já começa a apertar, levo comigo tudo o que vivi e construí ao longo desse percurso. Cada experiência, cada desafio, cada amizade e cada aprendizado fizeram parte da pessoa que me tornei hoje.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por ter me concedido força, proteção e coragem ao longo dessa caminhada, permitindo que eu despertasse a cada novo dia com a possibilidade de seguir em frente e continuar os meus estudos.

A minha família, expresso minha mais sincera gratidão, especialmente a minha mãe, Eliane Aparecida, ao meu pai, Lindomar José, e a minha irmã, Letícia Coelli, pelo apoio, pelo carinho e por estarem ao meu lado durante toda essa trajetória. Foram vocês que, de diferentes maneiras, me sustentaram nos momentos difíceis.

Ao meu namorado, Bruno Andres Bernardon, deixo meu agradecimento carinhoso por todo o apoio oferecido ao longo dessa trajetória. Obrigada pela paciência com meus choros, inquietações e reclamações, pela presença nos momentos mais difíceis e por sempre me incentivar a dar o meu melhor. Agradeço, ainda, por comemorar comigo cada conquista, por elogiar meus resultados e por tornar essa caminhada mais leve com seu cuidado e parceria.

Aos meus amigos, deixo também o meu carinho e agradecimento, em especial a minha amiga Erika, pela companhia, pela escuta, pelo incentivo e pela presença em tantos momentos importantes dessa caminhada.

Agradeço, ainda, a todos os professores do curso, que contribuíram significativamente para a minha formação acadêmica e pessoal. Cada um, à sua maneira, deixou marcas importantes neste percurso e colaborou para a construção da profissional que desejo ser.

De modo muito especial, agradeço ao meu orientador, Gilson Luís Voloski, pela paciência, pelo conhecimento compartilhado e pela dedicação e acolhimento ao longo deste processo. À professora Zoraia Aguiar Bittencourt, minha gratidão por ter sido inspiração em diferentes momentos da minha formação.

“Nós que passamos apressados pelas ruas da cidade
merecemos ler as letras e as palavras de gentileza.”

— Marisa Monte

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um direito fundamental garantido pela legislação brasileira aos cidadãos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada. O presente trabalho analisa a articulação entre a demanda e a oferta da EJA-Alfabetização, com ênfase na Meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2025). Como objetivo geral, busca-se analisar, a partir da Meta nove do PNE, o distanciamento entre a demanda e a oferta da alfabetização na EJA nos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, considerando os Planos Municipais de Educação (PMEs) e documentos escolares relacionados à modalidade. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, de cunho bibliográfico e documental, que incorpora uma dimensão quantitativa secundária relevante, a partir de dados do IBGE (2022) e de registros do Censo Escolar/Inep. A coleta de dados abrangeu os PMEs, Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e portais oficiais, sendo o corpus examinado por meio da análise temática de conteúdo. Os resultados revelam um distanciamento evidente entre as intenções documentadas e a efetivação das políticas locais. Em Aratiba, não foram localizadas evidências documentais públicas suficientes sobre chamadas públicas e ações efetivas de busca ativa voltadas ao público adulto; em Barão de Cotegipe, identificou-se o encaminhamento do atendimento para municípios vizinhos, o que impõe obstáculos ao acesso escolar; e, em Getúlio Vargas, embora a modalidade disponha de estrutura consolidada na rede e comissão própria, a oferta documental específica para a alfabetização inicial ainda carece de detalhamento. Conclui-se que, apesar da adequação formal dos planos às diretrizes nacionais, existe fragilidade na materialização das estratégias regionais, marcada por omissões que dificultam a garantia plena do direito à educação ao longo da vida.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos (EJA). Plano Municipal de Educação. Meta nove. Políticas Públicas Educacionais. Direito à Educação.

ABSTRACT

Youth and Adult Education (EJA) is a fundamental right guaranteed by Brazilian legislation to citizens who did not have access to schooling at the appropriate age. This study analyzes the relationship between the demand and the provision of EJA-Literacy, with emphasis on Goal Nine of the National Education Plan (PNE 2014–2025). The general objective is to analyze, based on Goal Nine of the PNE, the gap between the demand and the provision of literacy in EJA in the municipalities of Aratiba, Barão de Cotegipe, and Getúlio Vargas, in the state of Rio Grande do Sul, considering the Municipal Education Plans (PMEs) and school documents related to this educational modality. Methodologically, this is a qualitative, bibliographic, and documentary study that incorporates a relevant secondary quantitative dimension, based on data from IBGE (2022) and records from the School Census/Inep. Data collection included PMEs, Political-Pedagogical Projects (PPPs), and official websites, with the corpus examined through thematic content analysis. The results reveal a clear gap between documented intentions and the implementation of local policies. In Aratiba, sufficient public documentary evidence was not found regarding public calls and effective active search actions aimed at the adult population; in Barão de Cotegipe, the referral of services to neighboring municipalities was identified, which creates obstacles to school access; and in Getúlio Vargas, although the modality has a consolidated structure within the school network and its own commission, the specific documentary provision for initial literacy still lacks detail. It is concluded that, despite the formal alignment of the plans with national guidelines, there is fragility in the materialization of regional strategies, marked by omissions that hinder the full guarantee of the right to lifelong education.

Keywords: Youth and Adult Education (EJA). Municipal Education Plan. Goal nine. Educational Public Policies. Right to Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Mapa das Regiões geográficas intermediárias do Rio Grande do Sul.....	46
Figura 2 - Região Geográfica Imediata de Erechim, IBGE 2017.....	47
Figura 3 - Evolução das matrículas na EJA (Rede Municipal) em Aratiba (2015-2025).....	69
Figura 4 – Evolução das matrículas na EJA em Barão de Cotegipe (2015-2025).....	76
Figura 5 - Distribuição geral das matrículas na EJA em Getúlio Vargas (2015-2025).....	78

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Tipologia das produções selecionadas.....	22
Tabela 2 – Distribuição dos estudos selecionados por período de publicação da EJA.....	23
Tabela 3 – Distribuição dos estudos selecionados por abrangência geográfica.....	24
Tabela 4 - Comparativo entre Erechim, Região de Erechim e Brasil.....	49
Tabela 5 – Alfabetização da população de 15 anos ou mais nos municípios investigados, na Região Geográfica Imediata de Erechim e no Rio Grande do Sul.....	59
Tabela 6 – Comparativo de indicadores da educação básica regular e demanda por EJA nos municípios investigados.....	60

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AMAU	Associação de Municípios do Alto Uruguai
AM	Amazonas
AP	Amapá
BA	Bahia
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
DCNEJAs	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DF	Distrito Federal
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF	Instituto Federal
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
MEC	Ministério da Educação
ODS	Objetivo de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PB	Paraíba
PI	Piauí
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PME	Plano Municipal de Educação

PMEs	Planos Municipais de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PPPs	Projetos Político-Pedagógicos
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SP	São Paulo
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TO	Tocantins
UFFS	Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 JUSTIFICATIVA	16
1.2 OBJETIVOS	17
1.2.1 Objetivo Geral	17
1.2.2 Objetivos Específicos	17
1.3 CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA	18
1.3.1 Caracterização da Pesquisa	18
1.3.2 Procedimentos de Coleta de Dados	19
1.3.3 Procedimentos de Análise dos Dados	20
2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO	21
2.1 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES	23
2.2 TIPOLOGIA DAS PRODUÇÕES	24
2.3 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA	24
2.4 DIMENSÕES TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO	25
2.4.1 Monitoramento e Avaliação da Meta nove do PNE	25
2.4.2 Análise dos PME e sua Relação com a Meta nove	27
2.4.3 Demanda, Oferta e Acesso à EJA-Alfabetização	28
2.4.4 Políticas Públicas, Legislação e Direito à Educação	29
2.4.5 Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Práticas Pedagógicas na EJA	30
2.5 TENDÊNCIAS IDENTIFICADAS	30
2.6 LACUNAS IDENTIFICADAS E CONTRIBUIÇÃO DESTE ESTUDO	31
3 EJA NO BRASIL: FUNDAMENTOS LEGAIS, SUJEITOS E DESAFIOS DA OFERTA	32
3.1 O MARCO LEGAL DA EJA NO BRASIL	32
3.2 OS SUJEITOS DA EJA	38
3.3 DESAFIOS ESTRUTURAIS DA OFERTA DA EJA: DO DIREITO FORMAL AO ACESSO EFETIVO	40
3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA EFETIVA	

NA EJA	43
4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO E DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS	45
4.1 REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DE ERECHIM	46
4.2 CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS E A EJA	50
4.2.1 Aratiba	50
4.2.2 Barão de Cotegipe	53
4.2.3 Getúlio Vargas	55
4.2.4 Comparativo dos indicadores de alfabetização dos municípios investigados	58
5 PLANOS MUNICIPAIS E OFERTA DA EJA	61
5.1 PME DE ARATIBA	62
5.2 PME DE BARÃO DE COTEGIPE	70
5.3 PME DE GETÚLIO VARGAS	77
5.4 COMPARATIVO ANALÍTICO ENTRE OS MUNICÍPIOS E O CENÁRIO NACIONAL	85
6 APONTAMENTOS FINAIS	89
REFERÊNCIAS	96

1 INTRODUÇÃO

Este estudo dedica-se a analisar a Meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2025)¹, referente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que também contempla pessoas idosas, nos Planos Municipais de Educação (PMEs) dos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS. Além dos PMEs, a pesquisa considera documentos oficiais relacionados à EJA-Alfabetização localizados durante o levantamento documental, especialmente aqueles disponibilizados em portais institucionais dos municípios analisados, considerando o recorte temporal de 2015 a 2025. Para contextualizar o cenário regional e as desigualdades educacionais, também são utilizados dados estatísticos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022).

Para contextualizar a Meta nove analisada, é importante diferenciá-la da abordagem do PNE anterior (2001-2010). Embora ambos os planos tenham compartilhado o objetivo macro de erradicar² o analfabetismo, notam-se diferenças fundamentais entre eles. O PNE 2001-2010 estabelecia um conjunto mais amplo de diretrizes, objetivos e metas para a EJA, incluindo a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos ou mais que não havia atingido esse nível de escolaridade.

Já a Meta nove do PNE 2014-2025 apresenta uma formulação mais definida em termos de metas e estratégias, prevendo a elevação da taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, a erradicação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional, além de reforçar a importância de estratégias de busca ativa³. Essa comparação evidencia uma reorganização da política, que passou de um conjunto mais amplo de diretrizes e objetivos para uma meta mais objetiva, com indicadores voltados ao acompanhamento da alfabetização de jovens, adultos e idosos.

¹ O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024 teve sua vigência prorrogada até 31 de dezembro de 2025. A prorrogação foi necessária porque o envio de um novo plano decenal ao Congresso Nacional estava atrasado. O novo PNE, com vigência até 2034, foi proposto pelo governo em junho de 2024 e ainda está em processo de aprovação pelo Congresso. PNE atual: A vigência do plano instituído pela Lei nº 13.005/2014 foi estendida pela Lei nº 14.934/2024 até o fim de 2025.

² Cabe aqui problematizar o uso do termo erradicar na Meta nove do PNE, tendo em vista que esse verbo é frequentemente utilizado no campo da saúde. No âmbito educacional, sua utilização em relação ao analfabetismo pode produzir uma compreensão inadequada e estigmatizante. Nessa perspectiva, entende-se que o analfabetismo deve ser compreendido como expressão de desigualdades estruturais e da negação histórica do direito à educação, e não como uma condição a ser tratada em termos sanitários.

³ Busca ativa refere-se ao conjunto de ações realizadas pelo poder público e pelas instituições escolares para identificar, localizar e mobilizar pessoas que estão fora da escola ou que não tiveram acesso à escolarização, buscando garantir sua matrícula, permanência e continuidade dos estudos. Essas ações podem incluir, por exemplo, contato com famílias e estudantes, visitas às comunidades, levantamento de demandas, divulgação de matrículas e articulação com serviços públicos locais.

A EJA, especialmente no ciclo de alfabetização, ainda enfrenta desafios importantes no sistema educacional brasileiro, refletindo desigualdades históricas e sociais que persistem em diferentes contextos. Na Região Geográfica Imediata de Erechim, localizada no norte do Rio Grande do Sul, essa realidade também se evidencia, ainda que os municípios apresentem características distintas entre si. Neste estudo, Erechim/RS é utilizado como referência regional e base de contextualização estatística, por exercer centralidade na Região Geográfica Imediata de Erechim. Contudo, o recorte empírico da investigação está delimitado aos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS.

Com base no Censo Demográfico do IBGE de 2022, o município de Erechim apresenta taxa de alfabetização de 97,8% entre a população de 15 anos ou mais. Isso indica que aproximadamente 2,2% dessa população não é alfabetizada, o que representa cerca de 1.942 pessoas adultas nessa condição. Embora esse dado indique um cenário relativamente positivo quando comparado à taxa nacional, a realidade regional revela disparidades importantes.

No conjunto dos 30 municípios que compõem a Região Geográfica Imediata de Erechim, Benjamin Constant do Sul apresenta uma das menores taxas de alfabetização, em torno de 88%, o que corresponde a aproximadamente 12% da população de 15 anos ou mais não alfabetizada. Esse contraste mostra que, mesmo dentro de uma mesma região, ainda existem diferenças importantes no acesso à alfabetização.

Esses dados demonstram que o direito à educação não se realiza de forma homogênea no território. Jovens, adultos e idosos não alfabetizados permanecem à margem dos direitos garantidos pela Constituição, como o acesso pleno à educação e à cidadania. Além disso, muitos sujeitos que iniciaram sua trajetória escolar acabam abandonando os estudos precocemente, criando uma demanda contínua por oportunidades de retorno à escolarização.

Contudo, indícios preliminares apontam que a oferta pública da EJA nos municípios analisados pode apresentar insuficiências, especialmente no ciclo de alfabetização. A organização da oferta tende a depender de espaços escolares localizados nas áreas centrais, o que pode dificultar o acesso da população rural de municípios pequenos do interior, sobretudo quando há limitações relacionadas ao transporte, à flexibilidade dos horários, à estrutura escolar adequada à modalidade, às metodologias voltadas às especificidades de jovens, adultos e idosos. Soma-se a isso a necessidade de políticas públicas mais eficazes e integradas, capazes de considerar as condições concretas de vida e permanência desse público.

Apesar dos avanços previstos nos planos nacionais de educação, o Brasil ainda convive com um contingente expressivo de pessoas jovens, adultas e idosas não alfabetizadas. Nesse âmbito, a alfabetização na EJA permanece como uma questão social, cultural e política desafiadora para a sociedade brasileira. Compreender os fatores concretos que sustentam essa realidade mostra-se, portanto, de grande pertinência para as políticas educacionais contemporâneas.

Este estudo, ao focar especificamente na Região Geográfica Imediata de Erechim, que, segundo a organização proposta pelo IBGE (2017), é composta por trinta municípios, pode oferecer subsídios aos gestores públicos para o aprimoramento do planejamento de ações e o desenvolvimento de políticas municipais na área. Compreender a demanda atual da EJA significa reconhecer que ela vai além de oferecer escolarização tardia; trata-se também de garantir direitos, valorizar os saberes construídos pelas experiências de vida e promover autonomia e pensamento crítico. Para isso, é importante contar com profissionais capazes de desenvolver práticas pedagógicas alinhadas às especificidades dos sujeitos da EJA.

Com base nessa vivência, e percebendo a lacuna de estudos regionalizados sobre a EJA, esta pesquisa busca contribuir com o curso de Pedagogia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) ao sistematizar o conhecimento produzido sobre a realidade da EJA local e encorajar reflexões sobre os processos formativos voltados a esse público. Essa iniciativa reforça o papel da universidade como espaço de produção de saberes comprometidos com a transformação social e o fortalecimento das políticas públicas de educação.

É importante destacar o papel da profissional pedagoga nesse cenário: mediadora entre diferentes saberes, articuladora entre políticas e práticas e agente estratégica na construção de uma educação emancipadora. Investigar a EJA não é apenas compreender um segmento específico da educação básica; é reafirmar o compromisso ético e político da Pedagogia com os sujeitos historicamente marginalizados do direito à educação.

1.1 JUSTIFICATIVA

A relevância deste estudo pauta-se, inicialmente, na compreensão da EJA como um instrumento de reparação de uma dívida histórica com a população da região norte do Rio Grande do Sul. Conforme aponta Saviani (2011), a efetivação do direito à escola pública ocorreu de forma tardia no Brasil, permanecendo restrita a poucos durante grande parte da história nacional. Nessa conjuntura, a alfabetização na EJA caracteriza-se como uma política pública necessária para a promoção da inclusão social, da equidade e do exercício da

cidadania plena. Ao garantir o acesso à educação básica, amplia as condições de inserção e qualificação no mercado de trabalho, aspecto relevante para o desenvolvimento de uma região com forte perfil agroindustrial, como o Alto Uruguai Gaúcho. Além disso, pode contribuir para que esses sujeitos compreendam e exijam seus direitos, de forma a fortalecer a democracia local.

No âmbito acadêmico, a pesquisa justifica-se por preencher uma lacuna na produção do conhecimento regionalizado. Enquanto a literatura sobre a modalidade frequentemente se concentra em análises macroestruturais ou em grandes centros urbanos, este trabalho oferece uma análise documental crítica e focalizada no contexto de municípios do interior, investigando como as diretrizes nacionais são traduzidas no planejamento local de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS. Assim, a investigação contribui para fortalecer o entendimento das políticas públicas educacionais e evidencia o potencial da análise documental para indicar possibilidades de superação das desigualdades nas taxas de alfabetização regionais.

Por fim, a motivação para esta pesquisa emerge de uma trajetória formativa na Licenciatura em Pedagogia da UFFS. A partir de observações realizadas no cotidiano escolar, no contexto da disciplina de EJA, constatou-se uma realidade que desafia o senso comum: a presença expressiva de jovens que, ao lado de idosos, buscam retomar seus estudos em condições sociais e econômicas marcadas por vulnerabilidades. Essa vivência despertou inquietações sobre as práticas docentes tradicionais e a necessidade de refletir sobre os processos formativos de professores, reafirmando o compromisso ético e político da Pedagogia com os sujeitos historicamente marginalizados do direito à educação.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo Geral

Analisar, a partir da Meta nove do PNE, o distanciamento entre a demanda e a oferta da EJA-alfabetização nos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, considerando os PME e documentos escolares relacionados à modalidade.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Identificar as metas e estratégias voltadas à EJA nos PME dos municípios investigados, considerando o planejamento educacional local;

- Examinar as convergências, divergências e omissões entre os PMEs, a Meta nove do PNE e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA;
- Verificar, nos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das escolas municipais, quando disponíveis, a presença de metodologias, formas de acolhimento e adaptações curriculares voltadas à EJA;
- Analisar as condições de permanência dos estudantes da EJA nos estabelecimentos públicos de ensino;
- Sistematizar as lacunas e os avanços presentes na documentação analisada correlacionando demanda e oferta.

1.3 CAMINHO METODOLÓGICO DE PESQUISA

Este subcapítulo apresenta o percurso metodológico trilhado para a realização desta investigação. Nas seções a seguir, detalha-se o delineamento do estudo, como sua caracterização quanto à natureza, aos objetivos e à abordagem, além da descrição do procedimento técnico adotado, da coleta de dados e das técnicas empregadas para a análise dos dados.

1.3.1 Caracterização da Pesquisa

Do ponto de vista de sua natureza, o estudo classificou-se como uma pesquisa básica. Quanto aos objetivos, configurou-se como uma pesquisa de caráter descritivo e exploratório, uma vez que buscou compreender como a demanda e a oferta de EJA, com olhar especial para a modalidade de alfabetização, articularam-se nos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas. Esse delineamento mantém-se coerente com o recorte empírico já definido na introdução, em que Erechim aparece apenas como referência regional para contextualização estatística, sem compor o universo documental central da pesquisa.

Quanto à abordagem, a pesquisa caracterizou-se predominantemente como qualitativa e com uso secundário de dados quantitativos do Censo IBGE (2022) e dos registros do Censo Escolar/INEP (2015-2025). A escolha justificou-se pela busca de uma compreensão interpretativa dos fenômenos analisados, considerando os sentidos, intencionalidades, concepções e contradições presentes nos documentos selecionados. Em consonância com os objetivos da pesquisa e amparando-se em Minayo (1994), a pesquisa qualitativa privilegia o estudo das relações, representações e intencionalidades presentes nos discursos e práticas sociais, o que permitiu compreender a complexidade de cada contexto e de seus processos. No presente estudo, isso significa examinar a relação entre a normatização legal, o planejamento

municipal, os registros documentais da oferta e os dados oficiais referentes à demanda por EJA-alfabetização nos municípios investigados.

Em relação ao procedimento técnico, o estudo configurou-se como pesquisa bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica concretizou-se por meio da construção de um Estado do Conhecimento (Morosini; Fernandes, 2014), o qual permitiu o levantamento, a sistematização e a análise crítica de produções científicas relevantes sobre a temática, bem como o exame de documentos oficiais, públicos de acesso aberto, que regulamentaram, orientaram e expressaram a oferta da EJA nos contextos municipal e nacional.

Conforme Marconi e Lakatos (2010), a pesquisa bibliográfica não se limita à repetição do que já foi dito ou escrito sobre determinado assunto, mas possibilita o exame do tema sob novo enfoque ou abordagem, podendo contribuir para novas interpretações a partir de estudos já consolidados. Nesse sentido, a escolha por esse percurso metodológico relaciona-se ao propósito da investigação, que busca compreender de que modo o planejamento educacional municipal incorpora, ou não, as diretrizes nacionais e responde às demandas concretas de jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com escolarização interrompida.

1.3.2 Procedimentos de Coleta de Dados

O levantamento dos materiais e dos documentos públicos de acesso aberto foi dividido em três frentes. A primeira frente correspondeu ao Estado do Conhecimento e consistiu na busca sistemática de produções acadêmicas em bases de dados de livre acesso e/ou institucionais, como SciELO, Google Acadêmico e Portal de Periódicos da CAPES. Conforme detalhado no capítulo correspondente, essa busca adotou uma string específica de descritores e estabeleceu um recorte temporal entre os anos de 2014 e 2025, priorizando autoras e autores que discutem políticas públicas para a EJA, DCNEJAs, alfabetização de jovens e adultos, planejamento educacional e direito à educação. Essa etapa teve como finalidade reunir a base teórica que sustentou a leitura crítica dos documentos e a interpretação dos resultados.

A segunda frente correspondeu à etapa central da pesquisa documental e consistiu na análise dos PMEs dos municípios investigados e dos PPPs localizados de escolas vinculadas à oferta da EJA, quando disponíveis. Também foram buscados documentos relacionados à modalidade, como relatórios de avaliação, relatórios de monitoramento da Meta nove, registros de chamamentos anuais da demanda da EJA, legislação municipal, atos normativos, registros institucionais da oferta e outros materiais que se mostraram pertinentes. A seleção desses documentos foi feita por meio de busca em sites oficiais das prefeituras, secretarias

municipais de educação, câmaras municipais de vereadores e demais espaços institucionais acessíveis, com recorte temporal direcionado à vigência do atual PNE (2014-2025) e dos PMEs (2015-2025).

A terceira frente complementou o levantamento documental por meio da consulta a dados oficiais e institucionais. Para dimensionar e caracterizar a demanda por EJA nos municípios estudados, foram consultadas as bases de dados do IBGE, especialmente o Censo Demográfico de 2022, com o objetivo de mapear o perfil e o quantitativo da população não alfabetizada e da população com ensino fundamental incompleto. Também foram acessados os portais do INEP, com ênfase nos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, a fim de reunir informações sobre o número de matrículas, turmas e rendimento escolar (aprovação, reprovação e abandono).

Quando disponíveis, também foram consultados indicadores complementares e relatórios institucionais referentes à modalidade. Nesta pesquisa, esses dados não constituíram um eixo quantitativo, mas um apoio importante para a caracterização do contexto e para o confronto entre a demanda social existente, as metas previstas nos PMEs e os registros documentais da oferta municipal.

1.3.3 Procedimentos de Análise dos Dados

Após a seleção das obras e documentos, foi realizada uma leitura crítica e interpretativa, orientada pelos objetivos específicos da pesquisa e estruturada com base nas categorias de análise. Essa leitura buscou confrontar a meta de alfabetização estabelecida pelos municípios para a década, a demanda atual de pessoas não alfabetizadas ou com escolarização incompleta e os registros municipais da oferta de vagas ao longo do período analisado. Além disso, foram observadas, nos documentos, as condições de permanência previstas para os sujeitos da EJA, tais como estratégias de busca ativa, formas de acolhimento, flexibilização de horários, transporte, materiais, organização curricular, acompanhamento da frequência e outras medidas que indicassem o reconhecimento das especificidades do público jovem, adulto e idoso.

Essa atenção à permanência tornou-se necessária porque o objetivo do estudo não se limita a identificar a existência formal da oferta, mas busca compreender em que medida ela é pensada para garantir continuidade, acesso e efetivação do direito à educação.

Para tanto, os textos e documentos foram organizados em categorias iniciais de análise, construídas a partir dos objetivos da pesquisa, do referencial teórico e da leitura preliminar do material. Entre essas categorias, destacam-se: “concepções de EJA presentes

nos documentos”, “relação entre demanda e oferta”, “estratégias de acesso e permanência”, “adequação às diretrizes nacionais e metodologias para alfabetização” e “identificação de lacunas e avanços na política local”. Essas categorias guiaram a identificação de convergências, divergências e omissões entre as previsões documentais e as diretrizes nacionais.

Como aspecto central da análise, foi examinada a concepção de EJA presente nas políticas municipais. Para isso, foi verificado se os documentos e estratégias considerados se aproximam de uma visão de EJA voltada predominantemente à recuperação e à certificação, isto é, de caráter mais supletivo, ou se assumem a modalidade como direito humano ao longo da vida, com foco na emancipação dos sujeitos, na formação integral e na garantia de direitos sociais. Essa distinção é essencial para compreender se as ações municipais ultrapassam o mero cumprimento formal de metas numéricas e se estão alinhadas, de fato, aos princípios das DCNEJAs.

A análise dos dados foi conduzida por meio da análise temática de conteúdo, técnica amplamente utilizada em pesquisas qualitativas. Como destaca Minayo (2014, p. 309), esse método permite identificar núcleos de sentido que compõem um discurso, articulando dados empíricos e teóricos. Para isso, foram seguidas as etapas clássicas de pré-análise, exploração do material e interpretação, buscando articular os dados levantados com os objetivos da pesquisa e com o referencial teórico adotado.

2 ITINERÁRIOS DA PESQUISA: ESTADO DO CONHECIMENTO

A construção do estado do conhecimento permite mapear e sistematizar a produção acadêmica existente sobre determinado tema, com vistas a evidenciar tendências investigativas, perspectivas predominantes e lacunas ainda não exploradas pela literatura (Romanowski; Ens, 2006). No presente estudo, essa etapa tomou como objeto a produção acadêmica brasileira acerca da EJA, com ênfase na Meta nove do Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2025) e nos Planos Municipais de Educação, no período compreendido entre 2015 e 2025.

Para o levantamento das produções, foi conduzida uma Revisão de Literatura, com adoção da seguinte string de busca: (“Educação de Jovens e Adultos” OR “EJA”) AND (“Alfabetização”) AND (“PNE” OR “Plano Nacional de Educação”) AND (“Meta 9”). As fontes consultadas foram o Google Scholar, o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e a Scientific Electronic Library Online (SciELO). O levantamento inicial resultou em 1.322 registros, dos quais, após a

aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionados 39 estudos para análise aprofundada.

Os critérios de inclusão contemplaram artigos, teses, dissertações, monografias, capítulos de livro e textos apresentados em eventos científicos em língua portuguesa, publicados entre 2012 e 2025, que analisassem a Meta nove do PNE, os PME ou a oferta de EJA-Alfabetização em contexto brasileiro. Foram excluídos trabalhos voltados exclusivamente à EJA do Ensino Médio, artigos de opinião sem fundamentação teórica e textos fora do recorte temporal definido. O corpus selecionado abrange diferentes tipologias de produção acadêmica, como artigos em periódicos revisados por pares, e perspectivas emergentes, presentes em trabalhos de conclusão de curso, dissertações, teses e capítulos de coletâneas. A Tabela 1 apresenta essa distribuição.

Tabela 1 – Tipologia das produções selecionadas

Tipo de produção	N^o	%
Artigo em periódico	16	41,0%
Dissertação / Tese	5	12,8%
Monografia / TCC	11	28,2%
Capítulo / texto em coletânea	5	12,8%
Resumo de congresso	2	5,1%
Total	39	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Ao observar a Tabela 1, percebe-se que a maior concentração das produções selecionadas está nos artigos em periódicos, que representam 41,0% do total, evidenciando a predominância desse tipo de publicação na divulgação das pesquisas sobre o tema. Em seguida, destacam-se as monografias/TCCs, com 28,2%, indicando também uma presença significativa de estudos desenvolvidos no âmbito da graduação. As dissertações/teses e os capítulos ou textos em coletâneas aparecem com o mesmo percentual, 12,8%, enquanto os resumos de congresso correspondem à menor parcela, com 5,1%. Dessa forma, os dados demonstram que a produção científica analisada se concentra, principalmente, em publicações acadêmicas mais estruturadas, com destaque para artigos e trabalhos monográficos.

2.1 DISTRIBUIÇÃO TEMPORAL DAS PRODUÇÕES

A análise da distribuição temporal dos 39 estudos selecionados (Tabela 2) aponta para um crescimento progressivo do interesse acadêmico pelo tema, com concentração notória no período 2023–2025. Esse movimento coincide com o encerramento da vigência do PNE 2014–2025, que impôs à comunidade científica a necessidade de balanço sobre o cumprimento das metas educacionais, em particular aquelas relativas à EJA.

Tabela 2 – Distribuição dos estudos selecionados por período de publicação da EJA

Período	Nº de estudos	% do total
2012–2013	2	5,1%
2015–2016	3	7,7%
2017–2018	3	7,7%
2019–2020	6	15,4%
2021–2022	6	15,4%
2023–2024	12	30,8%
2025	4	10,3%
Sem data identificada	3	7,7%
Total	39	100%

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Do total, os anos de 2023 e 2024 concentram 12 estudos (30,8%), o que evidencia a produtividade acadêmica crescente no período de avaliação do PNE. Os anos de 2025 somam mais quatro trabalhos (10,3%), confirmando a continuidade dessa tendência. Ao mesmo tempo, o biênio 2019–2020 reúne seis produções (15,4%), reflexo tanto do acúmulo de pesquisas no campo da Meta nove ao longo do segundo quinquênio do plano quanto dos impactos da pandemia de Covid-19 sobre a EJA, que impulsionaram novas investigações sobre as condições de oferta e acesso à modalidade. Apenas três estudos permanecem sem data de publicação identificável, todos provenientes de repositórios com metadados incompletos.

Vale destacar ainda a presença de dois trabalhos anteriores ao PNE 2014–2025: Brandão (2012) comparou metas da EJA entre o PNE anterior e a então proposta em tramitação, e Machado e Oliveira (2013) antecipam os principais desafios estruturais que o novo plano enfrentaria. A inclusão desses trabalhos justifica-se por seu caráter prospectivo e pela contribuição que oferecem para a compreensão do contexto normativo em que a Meta nove foi formulada.

2.2 TIPOLOGIA DAS PRODUÇÕES

Os artigos em periódicos representam a maior parcela do corpus (41,0%), publicados em veículos de diferentes estratos, entre os quais a Revista Exitus, a Revista Brasileira de EJA, a Revista de Educação Popular, a Revista on-line de Política e Gestão Educacional (UNESP) e a Revista Brasileira de Educação do Campo. As monografias e TCCs somam 28,2% do corpus, o que reflete tanto o crescimento do tema nos cursos de licenciatura em Pedagogia, quanto à ampliação do acesso a repositórios institucionais de universidades federais, estaduais e comunitárias. Vale ressaltar que dois estudos constituem resumos de congresso, tipologia que apresenta limitações em termos de desenvolvimento analítico, mas que foi incluída por se tratar de pesquisas em andamento com dados relevantes sobre a Meta nove em estados específicos.

2.3 DISTRIBUIÇÃO GEOGRÁFICA

A produção acadêmica mapeada abrange diferentes regiões do país, com concentração em estudos de abrangência nacional e no estado do Rio Grande do Sul (Tabela 3). A diversidade regional do corpus ampliado em relação ao levantamento inicial permite comparações entre contextos distintos e desvela que o não cumprimento da Meta nove é fenômeno estrutural, não circunscrito a regiões específicas.

Tabela 3 – Distribuição dos estudos selecionados por abrangência geográfica

Abrangência	Estudos	Exemplos representativos
Nacional (Brasil)	13	Machado e Oliveira (2013); Neres <i>et al.</i> (2020); Leite <i>et al.</i> (2024); Brandão (2012)
Sul (RS)	10	Alves <i>et al.</i> (2017, 2019); Broch (2024); Godinho e Abreu (2024); Santos e Bandeira (2021, 2023)
Nordeste (PB, MA, PI, BA)	8	Sena <i>et al.</i> (2019); Felício (2018); Gouveia (2018); Viana (2024); Rodrigues <i>et al.</i> (2025); Oliveira e Cadoná (2024); Vieira e Leite (2020)
Norte (TO, AM, AP)	7	Silva e Freire (2023); Silva (2022); Holguim (2023); Silva (2023)
Sudeste (SP)	2	Rodrigues (2022); Mafra e Leite (2016)

Fonte: Dados da pesquisa (2026).

Os estudos de abrangência nacional (33,3%) predominam, o que reflete a centralidade do PNE como referência normativa para as políticas de alfabetização em todo o território. No âmbito estadual, o Rio Grande do Sul reúne o maior número de pesquisas específicas, com 10 estudos, correspondentes a 25,6% do corpus, justificado pela existência de grupos de pesquisa

consolidados, como o vinculado ao Observatório da EJA da UFRGS, cujos relatórios de mapeamento (Alves; Comerlato; Sant'Anna, 2017, 2019) constituem referência metodológica para estudos de demanda potencial. Porto Alegre, especificamente, concentra três estudos sobre os desafios do cumprimento da Meta 9 em seu Plano Municipal de Educação (Santos; Bandeira, 2021, 2023).

A região Nordeste está representada por oito trabalhos, abrangendo estados como Paraíba, Maranhão, Piauí e Bahia. Destaca-se o conjunto de monografias produzidas em cursos de Pedagogia da UFPB, incluindo o estudo de Felício (2018) sobre o PME de João Pessoa e o de Viana (2024) sobre as diretrizes operacionais da EJA na Paraíba, que evidenciam como a produção de graduação pode oferecer diagnósticos localizados de grande relevância para a gestão educacional municipal. A região Norte, por sua vez, é representada por sete trabalhos: os estudos de Silva e Freire (2023) sobre Augustinópolis/TO, de Silva (2022) sobre os sujeitos da EJA no Tocantins, de Holguim (2023) sobre a alfabetização em Tabatinga/AM e da dissertação de Silva (2023) sobre a política de EJA no Brasil e a Agenda Internacional 2030, desenvolvida no contexto do Amapá.

Ainda assim, a mesorregião do Alto Uruguai gaúcho, contexto em que se insere a presente investigação com os municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, permanece sem representação na literatura mapeada. Essa ausência constitui uma lacuna relevante na produção do conhecimento sobre EJA-Alfabetização e justifica a realização do presente estudo.

2.4 DIMENSÕES TEMÁTICAS DA PRODUÇÃO

A análise dos 39 estudos permitiu identificar cinco dimensões temáticas recorrentes, que estruturam o campo de conhecimento sobre a Meta nove e a EJA-Alfabetização na produção acadêmica brasileira do período.

2.4.1 Monitoramento e Avaliação da Meta nove do PNE

A dimensão mais expressiva reúne estudos voltados ao monitoramento quantitativo das taxas de analfabetismo e ao acompanhamento do cumprimento da Meta nove em diferentes escalas territoriais. Segundo o mapeamento dos indicadores da Meta nove nos estados do Cerrado Centro-Norte do Brasil com base em dados do IBGE e do INEP, foi constatado que todos os estados investigados apresentavam taxas de analfabetismo superiores às metas intermediárias previstas pelo PNE para 2015 (Vieira, 2019). Vieira e Leite (2020), em trabalho apresentado em congresso da UNICAMP financiado pela FAPESP, aprofundaram

essa análise para a Bahia e demonstraram que o estado, embora situado acima da média regional, não alcançou os patamares previstos pelo plano no recorte de 2014 a 2018.

Leite, Caetano e Pereira (2024) sistematizaram os dez anos de vigência do PNE e concluíram que as metas relativas à EJA foram as que registraram menor avanço relativo em todo o período, com cerca de 11 milhões de brasileiros ainda analfabetos ao final da vigência do plano. Esse cenário de estagnação nacional reflete-se na realidade local e regional e evidencia que o não cumprimento da Meta nove possui determinações nos próprios municípios. Na Região Geográfica Imediata de Erechim, por exemplo, os dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022) apontam a existência de 5.865 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas.

Especificamente no recorte desta pesquisa, Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas somam, juntos, uma demanda concreta de 781 cidadãos que ainda não tiveram o direito à alfabetização garantido. A gravidade desse distanciamento entre a demanda e a oferta evidencia-se de forma ainda mais crítica ao se constatar que há municípios que sequer disponibilizam a modalidade em sua rede. É o caso de Barão de Cotegipe, cujo Plano Municipal de Educação registrou a ausência da EJA na rede regular de ensino, chegando a prever o incentivo para que estudantes em defasagem buscassem atendimento em municípios vizinhos.

Broch (2024) conduziu análise quantitativa do contexto gaúcho com base no Censo Demográfico e no Censo Escolar, demonstrando que, a despeito de o Rio Grande do Sul apresentar taxa de alfabetização superior à média nacional, persiste concentração do analfabetismo em populações do campo, idosas e autodeclaradas pretas e pardas, o que indica a necessidade de políticas diferenciadas por território e perfil populacional. Rodrigues et al. (2025) realizaram monitoramento específico da Meta nove no município de Oeiras/PI ao longo de toda a vigência do PME (2015–2025), evidenciando que o município não atingiu nenhuma das metas intermediárias previstas. Giarola et al. (2025) analisaram a conformidade legal da oferta de EJA nos 38 Institutos Federais entre 2017 e 2022, constatando que nenhuma região do país atende ao requisito legal de reserva de 10% das vagas para a modalidade, com apenas o IF Goiás cumprindo integralmente a legislação vigente.

Silva e Freire (2023) analisaram as políticas educacionais do governo municipal de Augustinópolis/TO para a efetivação parcial da Meta nove do PME (2015–2025), constatando que, mesmo em municípios que registraram esforço institucional documentado, os resultados permaneceram aquém do previsto, o que evidencia que o cumprimento da meta requer

estrutura de oferta, financiamento regular e articulação intersetorial que transcendem a vontade política isolada. Silva (2022) mapeou sistematicamente o perfil socioeducacional dos sujeitos da EJA no estado do Tocantins, oferecendo um retrato que dimensiona a magnitude da demanda reprimida em estados da região Norte.

2.4.2 Análise dos PME e sua Relação com a Meta nove

A segunda dimensão concentra pesquisas que examinam como os PME incorporam a Meta nove, investigando a coerência entre os compromissos formais assumidos nos planos e as ações efetivamente implementadas. Santos e Bandeira (2021) identificaram no PME de Porto Alegre a ausência de estratégias operacionais claras e a insuficiência de recursos destinados especificamente à EJA-Alfabetização. Em trabalho posterior, Santos e Bandeira (2023) atualizaram essa análise, confirmando que os desafios identificados no PME persistem ao longo do período de vigência do plano. Oliveira e Cadoná (2024) realizaram análise do PME de Salvador (2016–2026), apontando que o plano reproduz os compromissos do PNE sem estabelecer mecanismos concretos de monitoramento e de alocação de recursos específicos para a EJA-Alfabetização.

Costa et al. (2025) ampliaram essa perspectiva para municípios do Nordeste, demonstrando que a fragilidade dos PMEs em relação à EJA não é fenômeno regional, mas estrutural, associado à ausência de diagnósticos locais de demanda e à baixa institucionalização da modalidade nas redes municipais. Felício (2018) examinou a aplicação do PME de João Pessoa (2015–2025) para a EJA, revelando o distanciamento entre o texto normativo e a realidade das redes municipais, especialmente no que se refere à articulação entre as metas do plano e os recursos orçamentários efetivamente disponibilizados. Gouveia (2018) analisou o PME de São Luís em articulação com a proposta curricular da rede municipal, constatando que a desarticulação entre esses dois documentos constitui obstáculo concreto à oferta qualificada de EJA-Alfabetização. Mafra e Leite (2016) investigaram as políticas públicas municipais para a EJA em Campinas/SP no período 2012–2015, antecipando problemas que o PNE 2014–2025 não solucionou: fragmentação das políticas, descontinuidade de programas e baixa institucionalização da modalidade nas redes.

2.4.3 Demanda, Oferta e Acesso à EJA-Alfabetização

A terceira dimensão agrupa pesquisas centradas na tensão entre a demanda potencial⁴ por vagas na EJA-Alfabetização e a oferta real disponibilizada pelas redes. Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019) elaboraram metodologia específica para estimar a demanda potencial no Ensino Fundamental da EJA no Rio Grande do Sul com base no confronto entre dados do Censo Demográfico e do Censo Escolar. Os autores constataram que o número de matrículas ofertadas era sistematicamente inferior ao contingente de adultos sem escolarização, configurando uma demanda reprimida de grande magnitude, distribuída de forma desigual pelo território estadual. Godinho e Abreu (2024) atualizaram essa análise para o Ensino Médio da EJA gaúcho entre 2016 e 2022, confirmando a tendência de retração contínua das matrículas mesmo diante de demanda potencial crescente, tendência que os autores associam ao desmonte de programas federais de apoio à modalidade no período.

Marquez e Godoy (2020) demonstraram, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, que as políticas públicas para a EJA foram historicamente descontínuas e fragmentadas, não constituindo prioridade governamental, o que resultou em marcas profundas sobre a modalidade e seus educandos. As autoras argumentam que ao longo da história do Brasil as políticas públicas para EJA foram descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para os governos, o que acarretou profundas marcas sobre essa modalidade e seus educandos, sendo ameaçada por políticas regressivas que comprometem o direito à educação dos jovens e adultos. Holguim (2023) investigou a alfabetização de adultos em escola pública de Tabatinga/AM, município situado na tríplice fronteira amazônica com Peru e Colômbia. A pesquisa evidenciou condições de oferta precárias em contexto de alta vulnerabilidade social, onde o direito à educação de adultos enfrenta obstáculos que ultrapassam a ausência de vagas formais, alcançando a falta de professores habilitados para a modalidade, de materiais pedagógicos adequados e de condições estruturais de permanência dos educandos. Souza (2022) discutiu a escolarização de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade, mapeando as principais campanhas e programas que marcaram a trajetória da EJA no Brasil e refletindo sobre a função social da escola e o papel docente nessa modalidade.

⁴ A expressão demanda potencial é utilizada para indicar o conjunto de pessoas que, pelos dados educacionais e censitários disponíveis, poderiam necessitar da EJA, ainda que não estejam matriculadas na modalidade.

2.4.4 Políticas Públicas, Legislação e Direito à Educação

A quarta dimensão abrange estudos que situam a EJA no marco jurídico-normativo brasileiro, com análise das contradições entre o texto legal e a concretização do direito à educação. Brandão (2012) comparou as metas e os objetivos para a EJA presentes no PNE anterior (Lei nº 10.172/01) com a proposta então em tramitação no Congresso, concluindo que as metas do plano vigente que não foram alcançadas retornavam na nova proposta sem que se identificassem mecanismos concretos para superar os obstáculos já conhecidos. Machado e Oliveira (2013) identificaram no PNE as tensões estruturais entre a agenda de ajuste fiscal e o reconhecimento do analfabetismo como problema histórico e social, argumentando que a erradicação do analfabetismo exige continuidade de política de Estado, não de programas de governo.

Alvarenga (2015) problematizou a forma jurídica de sujeito de direito que recobre as metas do PNE para a EJA, com base no referencial de Bakhtin e em perspectiva crítica marxista, concluindo que o direito à educação, embora reconhecido formalmente, assume na lógica das metas do PNE uma forma jurídica compatível com as relações sociais do capitalismo, que não questiona as condições estruturais de produção do analfabetismo. Passos, s/d, em texto publicado no Fórum EJA, identificou como principais desafios para a consolidação dos direitos na EJA no âmbito do PNE a desigualdade sistêmica da sociedade brasileira, o federalismo competitivo que dificulta a colaboração entre entes federados e a descontinuidade histórica das políticas educativas. Neres, Gonçalves e Araújo (2020) realizaram estudo bibliográfico e documental concluindo que a EJA assumiu posição secundária nas políticas públicas por ser historicamente percebida como política compensatória, e que, a despeito dos dispositivos legais acumulados, as iniciativas implementadas não produziram transformações qualitativas capazes de alterar substancialmente o quadro de exclusão e desigualdade social.

Silva (2023) articulou a política de EJA no Brasil com a Agenda Internacional 2030, analisando o período 2015–2022 e demonstrando que os compromissos assumidos pelo país no âmbito do ODS 4 (Educação de Qualidade) estavam longe de ser cumpridos, especialmente no que se refere à alfabetização de adultos. Bezerra e Machado (2016) analisaram as políticas de formação de formadores para a EJA previstas no PNE 2014–2025, identificando lacunas significativas entre as estratégias propostas e as condições reais de formação docente nas redes. Viana (2024) analisou as diretrizes operacionais da EJA na Paraíba em 2023 e revelou como a normatização estadual pode tanto potencializar quanto

limitar a implementação das metas do PNE nos municípios, a depender da capacidade institucional das secretarias de educação.

2.4.5 Currículo, Projeto Político-Pedagógico e Práticas Pedagógicas na EJA

A quinta dimensão, que emergiu com maior clareza no corpus ampliado, reúne estudos voltados às dimensões pedagógicas e curriculares da EJA-Alfabetização. Rodrigues (2022) investigou as práticas democráticas de alfabetização em São Bernardo do Campo (2009–2016). A pesquisa, financiada pelo CNPq e pela CAPES, demonstrou que a articulação entre a rede municipal de EJA e os movimentos populares e sindicais do ABC paulista produziu experiências pedagógicas mais significativas e contribuiu para a permanência dos educandos, concluindo que a aproximação entre a escola de EJA e os movimentos sociais constituiu fator determinante para a qualificação das práticas alfabetizadoras no período analisado. Moreira et al. (2025) reivindicam currículos mais aderentes às realidades e saberes dos educandos jovens, adultos e idosos, com crítica ao modelo escolarizante que desconhece as trajetórias de vida dos sujeitos da modalidade.

Gouveia (2018) evidenciou que a desarticulação entre o PME de São Luís e a proposta curricular da rede municipal constitui obstáculo concreto à qualificação pedagógica da EJA no cotidiano das escolas, demonstrando que documentos normativos bem elaborados perdem efetividade quando não há coerência entre o que é prescrito nos planos e o que é operacionalizado nas propostas curriculares. Estrela et al. (2020) analisaram a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e suas implicações para a EJA, concluindo que a PNA, ao privilegiar métodos fonéticos e desconsiderar as especificidades dos educandos adultos, representou retrocesso em relação às concepções pedagógicas historicamente construídas no campo da EJA. Oliveira (2021), em monografia pela PUC Goiás, discutiu a EJA para além da alfabetização, argumentando que a modalidade deve ser compreendida como espaço de formação humana integral, não se reduzindo à transmissão de habilidades de leitura e escrita.

2.5 TENDÊNCIAS IDENTIFICADAS

A análise do corpus permite identificar seis tendências que merecem registro. A primeira é o crescimento expressivo das pesquisas de balanço e avaliação nos últimos dois anos do PNE (2023–2025), indicando que a comunidade acadêmica respondeu à conjuntura de encerramento do plano com produção avaliativa mais intensa e articulada. A segunda diz respeito à utilização crescente de dados secundários, especialmente do IBGE e do INEP, para análises quantitativas da Meta nove, o que tem permitido maior precisão no mapeamento das

lacunas, sem que os estudos qualitativos sobre os processos locais tenham avançado na mesma proporção.

A terceira tendência é a diversificação geográfica das pesquisas: o corpus ampliado incorpora perspectivas do Norte, Nordeste e Sudeste, revelando que o não cumprimento da Meta nove é fenômeno de abrangência nacional com determinações locais específicas. A quarta tendência é a preocupação crescente com grupos populacionais específicos, como negros, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, idosos e sujeitos em contextos de fronteira, como sujeitos particularmente afetados pelo não cumprimento da Meta nove (Bitencourt; Cruz; Wagner, 2024; Holguim, 2023; Moreira *et al.*, 2025). A quinta tendência, articulada sobretudo pelos estudos de Rodrigues (2022), Moreira *et al.* (2025) e Estrela *et al.* (2020), é a reivindicação de uma EJA pedagogicamente ancorada na educação popular, que reconheça a especificidade dos sujeitos adultos e supere o modelo meramente escolarizante que trata o educando adulto como uma versão deficitária do estudante regular.

A sexta tendência, ainda pouco sistematizada nos estudos mapeados, diz respeito à transformação do perfil dos educandos da EJA. Se historicamente a modalidade era associada predominantemente a adultos e idosos com baixa escolaridade oriundos das zonas rurais, os estudos mais recentes evidenciam a presença crescente de jovens que interromperam o percurso no ensino regular, muitas vezes por pressão do mercado de trabalho ou por situações de vulnerabilidade social. Os perfis também incluem populações migrantes e refugiadas que buscam na EJA a alfabetização e a inserção social e o reconhecimento de sua condição de sujeitos de direito (Holguim, 2023; Moreira *et al.*, 2025). Essa reconfiguração dos sujeitos da EJA ainda não encontrou resposta adequada nos PME nem nos PPP das escolas, que em geral mantêm propostas curriculares e metodológicas concebidas para um público homogêneo que já não corresponde à realidade das salas de aula.

2.6 LACUNAS IDENTIFICADAS E CONTRIBUIÇÃO DESTE ESTUDO

O mapeamento realizado evidencia três lacunas principais. A primeira, mais diretamente relacionada ao presente estudo, é a ausência quase completa de pesquisas focadas em municípios de pequeno porte na mesorregião Noroeste Rio-Grandense. Embora o Rio Grande do Sul concentre produção relevante sobre EJA, os estudos existentes privilegiam a escala estadual agregada ou a capital, sem alcançar a especificidade dos municípios do Alto Uruguai. Conforme demonstrado por Alves, Comerlato e Sant'Anna (2019), os dados agregados estaduais tendem a cobrir desigualdades internas significativas, razão pela qual

pesquisas de escala municipal ou microrregional são indispensáveis para a formulação de políticas locais efetivas.

A segunda lacuna refere-se à escassez de análises que articulem, de forma integrada, a dimensão quantitativa da demanda potencial por alfabetização com a análise qualitativa dos PME e dos PPP das escolas. Grande parte dos estudos mapeados trata esses aspectos de forma separada: ora a demanda é estimada sem que os planos sejam examinados, ora os planos são analisados sem que se contextualize a magnitude da demanda não atendida. A presente pesquisa propõe justamente essa articulação, ao confrontar os indicadores de demanda potencial com o conteúdo dos PME e dos PPP das escolas que ofertam EJA nos três municípios investigados.

A terceira lacuna concerne à ausência de estudos comparativos entre municípios limítrofes que, a despeito de compartilharem características socioeconômicas e territoriais semelhantes, apresentam diferentes arranjos institucionais para a oferta da EJA-Alfabetização. A análise entre Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas proposta neste trabalho, pretende contribuir para o preenchimento dessa lacuna ao oferecer subsídios para a compreensão dos fatores que condicionam a tradução da Meta nove em políticas locais efetivas e para a formulação de estratégias de busca ativa e ampliação de vagas adequadas ao perfil socioeducacional da população da região.

3 EJA NO BRASIL: FUNDAMENTOS LEGAIS, SUJEITOS E DESAFIOS DA OFERTA

Nessa seção, abordaremos o marco legal da EJA no Brasil e os principais dispositivos que a reconhecem como um direito. Em seguida, serão analisados os sujeitos da modalidade, considerando trajetórias marcadas por desigualdades, interrupções escolares, trabalho e negação de direitos. Posteriormente, serão problematizados os desafios da oferta. Por fim, serão apresentados fundamentos teóricos e pedagógicos voltados a uma prática educativa comprometida com os saberes, as experiências e as trajetórias dos educandos.

3.1 O MARCO LEGAL DA EJA NO BRASIL

A EJA no Brasil tem uma história marcada por diferentes visões e políticas ao longo do tempo. De acordo com Ulkovski (2025), essa trajetória pode ser compreendida em três grandes períodos. O primeiro estende-se do período colonial até a terceira década do século XX, momento em que a educação formal era acessível apenas às elites, uma vez que a instituição escolar se configurava, predominantemente, como um empreendimento religioso e

privado. Nesse contexto, a omissão do Estado em relação à educação pública contribuiu para a manutenção de elevadas taxas de analfabetismo. Segundo Sartori (2014, p. 16), em 1920, a taxa de analfabetismo absoluto da população brasileira era de 65%.

Posteriormente, nas décadas seguintes, o poder público passou a investir em sistemas de ensino voltados à escolarização de sujeitos em idades consideradas próprias. Ainda assim, entre 1947 e 1980, período que corresponde ao segundo momento destacado por Ulkovski (2025), a EJA passou a ser tematizada como um problema social, sem que isso se traduzisse em políticas públicas específicas e investimentos adequados por parte do Estado.

Ao longo desse período, e sob diferentes denominações, a EJA foi frequentemente compreendida como uma forma de ensino suplementar, sendo conduzida por meio de campanhas pontuais e movimentos de alfabetização. Em razão disso, muitas dessas iniciativas assumiram caráter esporádico e paliativo, dependendo, em grande medida, da colaboração voluntária.

Foi somente com a redemocratização do país e com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que essa compreensão começou a se transformar de maneira mais efetiva. A partir desse marco, a educação passou a ser reconhecida como direito público subjetivo⁵, inclusive para aqueles que não tiveram acesso à escolarização na idade própria, o que representou um passo importante no processo de valorização da EJA no Brasil.

Diante desse contexto histórico, a EJA consolida-se atualmente como uma modalidade de ensino com bases e diretrizes definidas na legislação educacional brasileira, sendo reconhecida como direito de todos. A legislação atual fortalece a EJA não como uma ação paliativa, mas como uma política de Estado. Essa política busca reparar a dívida histórica, conforme definição de Haddad e Di Pierro (2000), ao reconhecer a convivência do Estado no processo de exclusão social de longa duração, que privou gerações de brasileiros do acesso à educação.

A Constituição Federal de 1988 constitui um marco importante nesse cenário. Em seu art. 205, estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado e da família, devendo ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, ao seu preparo para o exercício da cidadania e a sua qualificação para o trabalho. Já o art. 208, inciso I, dispõe que o dever do Estado com a educação será

⁵ No campo jurídico, refere-se ao direito individual garantido por lei que pode ser exigido pelo cidadão perante o Estado. No caso da educação, esse princípio estabelece que o poder público tem o dever de assegurar o acesso à escolarização para todos, inclusive para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade considerada adequada.

efetivado mediante a garantia da educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (Brasil, 1988).

Esses dispositivos são fundamentais para a EJA, pois reconhecem o direito à educação para pessoas de todas as idades, inclusive para aquelas que não iniciaram ou não concluíram sua escolarização na idade própria, rompendo com a ideia de que o acesso à educação deva ser restrito àqueles que se encontram na faixa etária convencional. A garantia desses direitos constitucionais representou um avanço e um impacto para a EJA no Brasil e estabeleceu as bases para sua valorização como política de Estado.

Esse princípio constitucional foi detalhado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Os artigos 37 e 38 dessa lei tratam especificamente da EJA. O art. 37 determina que essa modalidade é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria, constituindo-se também como instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.

Além disso, o § 1º do mesmo artigo estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais apropriadas aos jovens e adultos que não puderam efetuar os estudos na idade regular, considerando suas características, interesses, condições de vida e de trabalho. Já o art. 38 dispõe sobre a manutenção de cursos e exames supletivos pelos sistemas de ensino, destinados à continuidade da escolarização daqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria (Brasil, 1996).

A LDB reforça, assim, o compromisso com a restituição de um direito historicamente negado, ao estabelecer que as oportunidades oferecidas devem ser adequadas às necessidades do público ao qual se destinam. Mais do que recompor percursos escolares interrompidos, essa previsão legal exige que a oferta educacional considere as especificidades dos sujeitos da EJA, suas condições concretas de vida e seus vínculos com o trabalho, a família e a vida social. Isso demanda uma ação pedagógica flexível e conectada à realidade dos educandos, princípio que será aprofundado mais adiante com base nas contribuições de Freire (1996).

Complementando esse quadro legal, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, instituídas pela Resolução CNE/CEB n.º 1/2000 e fundamentadas no Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, detalham princípios, objetivos e procedimentos para a organização dessa modalidade. De acordo com esse Parecer, a EJA assume três funções: a reparadora, que visa restituir o direito à educação historicamente negado a jovens, adultos e idosos; a equalizadora, que busca assegurar oportunidades educacionais apropriadas, de modo a favorecer a

continuidade dos estudos e uma inserção mais justa na vida social e no mundo do trabalho; e a qualificadora, orientada pela perspectiva da educação ao longo da vida, promovendo a ampliação de conhecimentos e a formação contínua dos sujeitos.

Essas diretrizes reforçam que a EJA deve constituir-se como espaço de desenvolvimento humano integral, indo além da simples transmissão de conteúdos. Nesse sentido, a modalidade não se limita à certificação ou à recomposição formal da escolaridade, mas orienta-se também para a formação ética, cidadã e social dos educandos. Desse modo, o reconhecimento legal da EJA abre caminhos importantes, mas sua materialização depende de escolhas políticas e pedagógicas que garantam condições efetivas de acesso, permanência e aprendizagem.

Apesar desse respaldo legal e conceitual, a implementação da EJA ainda enfrenta um desafio historicamente persistente: a permanência de práticas marcadas por uma lógica supletiva. Essa concepção, centrada na reposição rápida de conteúdos e na certificação, distancia-se da perspectiva da educação como direito ao longo da vida e pode limitar o potencial formativo da modalidade. Por isso, a análise dos PMEs e dos PPPs buscará verificar em que medida as funções reparadora, equalizadora e qualificadora são contempladas nos documentos municipais, ou se ainda prevalece uma compreensão restrita da EJA como mecanismo de correção de trajetórias escolares interrompidas.

Essa mudança de perspectiva pode ser observada também no plano legal. A noção de ensino supletivo, fortemente associada à Lei nº 5.692/71, perde centralidade com a LDB nº 9.394/96 e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que passam a reconhecer a modalidade como parte da educação básica, abrangendo suas etapas fundamental e média. Como destaca Sartori (2014, p. 26), essa alteração contribui para deslocar a EJA de uma compreensão restrita à reposição de escolaridade para uma perspectiva mais ampla de direito educacional. Ainda assim, a permanência de práticas marcadas pela lógica supletiva revela que a alteração normativa, por si só, não foi suficiente para romper com concepções reduzidas de escolarização.

A visão simplista da EJA, que a trata apenas como um “ensino complementar” voltado à recuperação rápida de conteúdos e à emissão de certificados, vai na direção oposta ao projeto de educação libertadora defendido por Freire (1996). Essa forma de conceber a educação, associada ao supletivismo, aproxima-se do que Freire denominou como educação “bancária”, na qual o estudante é compreendido como receptor passivo de informações.

Essa visão limitada, ao focar na reposição rápida de conteúdos e na certificação, pode dificultar a implementação das estratégias da Meta nove do PNE, como a busca ativa e a integração com a educação profissional, que exigem uma abordagem mais holística e adaptada às realidades dos educandos. A persistência dessa mentalidade supletiva, portanto, representa um entrave para a efetivação das políticas educacionais nos municípios, um aspecto que esta pesquisa se propõe a investigar nos PMEs e PPPs.

Em contraste com essa lógica, Freire (1996) propõe uma prática pedagógica dialógica, que valoriza as experiências de vida dos educandos e respeita seus saberes, afirmando que: “ensinar exige respeito pelos conhecimentos dos educandos. [...] É importante discutir com os estudantes por que certos saberes são importantes para sua formação, ao invés de simplesmente impor a eles o conhecimento do educador, como se fosse o único válido” (Freire, 1996, p. 31). Nessa perspectiva, a superação do supletivismo exige que a EJA deixe de operar como espaço de mera certificação e passe a afirmar-se como prática formativa comprometida com a leitura crítica do mundo e com a autonomia dos sujeitos.

Santos, Marsico e Oliveira (2022) também ressaltam que o ENCCEJA, ao enfatizar conhecimentos excessivamente acadêmicos, utiliza uma linguagem que, por vezes, se mostra distante daquela mobilizada pelos jovens e adultos que realizam o exame em seu cotidiano. Segundo os autores, esse distanciamento pode contribuir para a emissão de certificados desvinculados das experiências de vida e dos saberes já construídos pelos estudantes, enfraquecendo o potencial formativo da modalidade.

Nesse modelo, ainda predominante em diversas práticas e políticas educacionais, a preocupação com o quantitativo de anos letivos “completados” frequentemente prevalece sobre a qualidade do processo formativo. Como consequência, negligenciam-se as trajetórias pessoais singulares, os conhecimentos prévios adquiridos por meio das experiências cotidianas e, sobretudo, a necessidade de uma educação comprometida com a transformação social e com a emancipação dos sujeitos.

Essa crítica dialoga com as Diretrizes Curriculares Nacionais, que definem a EJA como modalidade destinada a assumir um “caráter reparador, não apenas no sentido de recompor percursos escolares interrompidos, mas também no sentido de reparar uma dívida social para com os jovens e adultos não escolarizados” (Brasil, 2000a, p. 15). Nesse sentido, o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 reafirma a centralidade das funções reparadora, equalizadora e qualificadora como fundamentos da modalidade, enquanto a Resolução CNE/CEB nº 1/2000 institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA.

Assim, quando submetida à lógica da aceleração e da certificação esvaziada, a EJA corre o risco de reproduzir, no interior da escola, as mesmas formas de exclusão que historicamente marcaram a vida de seus estudantes. Problematicar e superar essa perspectiva, portanto, é condição necessária para que os princípios previstos nos marcos normativos se convertam em experiências educativas efetivamente comprometidas com inclusão, formação e justiça social.

Para além da legislação nacional específica, o direito à EJA encontra respaldo também em instrumentos internacionais de direitos humanos, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948. O Artigo 26 deste documento estabelece que “toda pessoa tem direito à educação” e que ela deve ser gratuita, pelo menos nos níveis básicos e fundamentais, além de acessível a todos em condições de igualdade. Ao assegurar esse direito sem distinções e ao afirmar que a educação deve contribuir para o “desenvolvimento pleno da personalidade humana”, a DUDH reforça que a educação é um direito fundamental e inalienável.

Nessa conjuntura, a EJA não se configura apenas como política pública voltada à correção de desigualdades históricas no Brasil, mas também como expressão do compromisso ético e jurídico do país perante a comunidade internacional. Ela garante que jovens e adultos, independentemente da idade, tenham assegurado o direito de participar ativamente da cultura e de usufruir dos avanços do conhecimento científico, conforme também previsto no Artigo 27 da Declaração.

Ademais, o PME constitui um documento essencial, que articula dimensões legais e políticas e é elaborado por meio de um processo que envolve a participação da comunidade e das instituições de ensino locais. De acordo com as orientações do PNE, da Lei nº 13.005, cabe aos municípios elaborar planos decenais alinhados às metas e diretrizes estabelecidas em âmbito nacional (Brasil, 2014). Nesse contexto, a Meta nove do PNE ganha atenção especial neste trabalho, pois estabelece diretrizes fundamentais para a EJA:

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 funcional⁶ (Brasil, 2014, p. 1).

O PME funciona, assim, como a principal ferramenta de planejamento das ações educacionais no município, definindo objetivos e estratégias para todas as etapas e modalidades de ensino, incluindo a EJA (Brasil, 2014). A análise do PME permite

⁶ O analfabetismo funcional refere-se à condição de pessoas que, embora possam reconhecer letras, palavras ou frases simples, apresentam dificuldades para utilizar plenamente a leitura, a escrita e conhecimentos básicos em situações sociais, escolares, profissionais e cotidianas.

compreender de que forma a EJA, incluindo pessoas idosas, é priorizada na localidade e quais estratégias são estabelecidas para cumprir as diretrizes nacionais na realidade concreta municipal.

No entanto, para que as orientações presentes no PME e na legislação nacional se convertam em uma prática educacional significativa na EJA, é essencial contar com o apoio do PPP na escola. A implementação das diretrizes legais, assim como das funções reparadora, equalizadora e qualificadora da EJA, depende da elaboração e do desenvolvimento de um PPP coerente com as especificidades da modalidade.

Nesse sentido, as contribuições de autores como Stürmer (2021) e Vasconcellos (2019) mostram-se relevantes, pois ambos abordam a coordenação do trabalho pedagógico, desde a elaboração do PPP até sua aplicação efetiva na sala de aula. Assim, analisar o PPP, conforme sugerem esses autores, torna-se uma ferramenta metodológica importante para verificar se as metas sociais e legais realmente se refletem em ações pedagógicas concretas.

3.2 OS SUJEITOS DA EJA

Os sujeitos da EJA não podem ser compreendidos apenas por meio de categorias gerais (como recortes etários, níveis de escolarização ou classificações amplas), pois suas histórias de vida carregam marcas profundas das desigualdades sociais e educacionais produzidas historicamente no Brasil. Segundo dados divulgados pelo IBGE (2025), referentes ao ano de 2024, o Brasil contava com 9,1 milhões de pessoas com 15 anos ou mais analfabetas, correspondendo a 5,3% dessa população, sendo que, entre as pessoas com 60 anos ou mais, a taxa alcançava 14,9%.

Discutir a EJA, portanto, exige reconhecer jovens, adultos e idosos que retornam à escolarização trazendo consigo experiências de trabalho, interrupções nos estudos e diferentes processos de exclusão. Trata-se de uma modalidade que precisa ser pensada a partir das condições concretas de existência desses sujeitos, considerando os contextos sociais, econômicos, raciais e culturais que atravessam suas vidas. Nessa direção, Arroyo (2017, p. 140) afirma:

A EJA e seus jovens-adultos participam da tensa negação do reconhecimento dos pobres, negros, indígenas, mulheres, trabalhadores empobrecidos como sujeitos de direitos. Sujeitos não só do direito à escola à educação ao conhecimento à cultura, mas da negação mais radical do conhecimento como humanos, isto é, como não sujeitos de direitos humanos.

Para aprofundar o entendimento sobre quem são esses sujeitos, a obra *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA*, de Arroyo (2017), oferece uma contribuição importante ao

nomear os estudantes da EJA como “passageiros da noite”. A expressão remete àqueles que tiveram seus percursos de escolarização interrompidos e que, muitas vezes, ingressaram precocemente no trabalho, carregando marcas de exclusão e negação de direitos. Mais do que uma imagem ilustrativa, essa metáfora evidencia o movimento entre a luta pela sobrevivência e a busca pelo conhecimento, revelando que o retorno à escolarização está profundamente ligado às condições materiais e históricas em que essas vidas foram constituídas. Nessa perspectiva, Arroyo (2005, p. 30) já ressaltava que:

Os jovens-adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Essa compreensão é necessária para que a EJA não seja pensada de forma abstrata ou desvinculada da realidade concreta de seu público. Ao contrário, exige que essa modalidade seja organizada com base nas experiências, nos saberes, nos tempos de vida e nas condições sociais daqueles que a constituem. Desse modo, a análise nos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS buscará identificar como essas trajetórias de exclusão e as condições concretas de existência dos sujeitos da EJA se manifestam localmente, considerando as particularidades socioeconômicas e culturais da região. Compreender essas nuances permite avaliar a adequação das políticas educacionais propostas nos PMEs e PPPs.

Ao discutir esses percursos, Arroyo (2005) também evidencia que a relação desses sujeitos com a escolarização é atravessada pelo trabalho, pelos deslocamentos e pelas distintas formas de inserção social. Ao destacar jornadas longas e cansativas, o autor mostra que a experiência educativa não pode ser separada das desigualdades de classe e raça que estruturam a vida social. Como Arroyo (2017, p. 27-28) aponta:

Vêm de outros trabalhos, e não se deslocam para completar percursos escolares e humanos truncados. As pessoas adultas, jovens ou adolescentes nas filas à espera de ônibus vêm também do trabalho, mas de outros trabalhos e de jornadas longas, cansativas. As diferenças de percursos humanos, de trabalhos e de transporte revelam percursos sociais, raciais, de classes diferentes. Identidades sociais, raciais diferentes.

Desse modo, compreender a EJA implica reconhecer a heterogeneidade desses percursos e recusar interpretações que reduzam tais experiências a um suposto fracasso individual. O que está em jogo são vidas atravessadas por desigualdades estruturais e por sucessivas negações de direitos, o que exige uma leitura social, histórica e política da modalidade. Nessa perspectiva, Freire (2013, p. 32) afirma que a desumanização, “mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma ‘ordem’

injusta”. Pensar a EJA, nesse sentido, é reconhecer que essa modalidade ultrapassa o espaço escolar e se insere em um campo mais amplo de luta por dignidade, reconhecimento e justiça social.

Se os sujeitos da EJA são constituídos em meio a trajetórias marcadas por exclusões históricas e sucessivas negações de direitos, torna-se necessário avançar a discussão para os obstáculos que ainda atravessam essa modalidade no tempo presente. Nesse contexto, os desafios estruturais da EJA revelam que a garantia do direito à educação não se reduz à oferta de vagas, mas exige também o enfrentamento de limites sociais, econômicos, políticos e institucionais que interferem no acesso, na permanência e na continuidade dos percursos educativos.

3.3 DESAFIOS ESTRUTURAIS DA OFERTA DA EJA: DO DIREITO FORMAL AO ACESSO EFETIVO

Reconhecer a EJA como uma política de Estado voltada à reparação de desigualdades não se limita ao respaldo legal. Trata-se de compreendê-la como expressão de uma dívida social historicamente construída, resultante de um longo processo de exclusão educacional que impediu milhões de brasileiros de acessar e concluir a educação básica. Nessa perspectiva, a EJA não deve ser entendida apenas como uma oferta tardia de escolarização, mas como resposta a uma negação histórica do direito à educação.

Neste estudo, a expressão “desafios estruturais da oferta da EJA” refere-se ao conjunto de condições materiais, administrativas, pedagógicas e institucionais necessárias para que essa modalidade se efetive como direito. Assim, não se trata apenas da estrutura física das escolas, embora ela também seja importante, mas de uma organização mais ampla da política educacional. Essa estrutura envolve a existência de espaços adequados, a abertura e manutenção de turmas, turnos compatíveis com a realidade dos estudantes trabalhadores, transporte, condições de permanência, organização curricular e metodológica, além da capacidade dos sistemas municipais de ensino de responder às demandas de jovens, adultos e idosos.

A dimensão dessa dívida torna-se mais evidente quando observamos a história da educação brasileira. Na primeira metade do século XX, os dados do IBGE mostram que o analfabetismo atingia 65,3% da população de 15 anos ou mais em 1900. Mesmo com a urbanização e com as tentativas de universalização do ensino a partir da segunda metade do século, o Estado não conseguiu incluir efetivamente essa parcela da população no sistema educacional. Prova disso é que, em 1970, embora a taxa de analfabetismo tenha caído para

33,7%, o número absoluto de analfabetos havia crescido para 18,1 milhões de pessoas. Nesse sentido, a queda percentual acompanhada do aumento real de excluídos revela a profundidade desse problema.

Por isso, essa dívida não se limita apenas à ausência de vagas, mas expressa a permanência de um processo de exclusão que atravessou gerações, negando o direito à educação a muitos brasileiros e mantendo-os à margem da vida social, política e econômica. Essa reflexão dialoga com Freire (1996), que compreendia a alfabetização como muito mais do que aprender a ler e escrever. Para ele, trata-se de uma forma de inserção crítica na realidade, de construção da autonomia e de participação ativa na vida social. Assim, pensar a EJA como responsabilidade ética e política do Estado significa reconhecê-la como direito e também como possibilidade de humanização.

Apesar dos avanços legais, que asseguram o direito à educação em qualquer etapa da vida, o grande desafio está em transformar esse princípio em condições reais de acesso, permanência e continuidade dos estudos. A existência de leis e diretrizes, por si só, não garante que jovens, adultos e idosos consigam estudar em condições dignas e adequadas às suas realidades. É justamente nessa distância entre o que está previsto legalmente e o que é vivido na prática que se localizam muitos dos entraves da EJA no Brasil contemporâneo. Desse modo, a universalização, quando tomada apenas como princípio jurídico e político, mostra-se insuficiente diante da ausência de condições concretas que assegurem o exercício efetivo desse direito.

Essa contradição entre o direito formal e o acesso efetivo pode ser compreendida à luz da Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Saviani (2023), que permite analisar como uma estrutura escolar historicamente moldada por interesses de classe não se reorganiza facilmente em favor de princípios democráticos. É dessa tensão entre a universalização formal do direito e a dificuldade de acesso efetivo que emergem os desafios estruturais enfrentados pela modalidade.

Tais desafios, compreendidos aqui como obstáculos relacionados à organização da oferta, à manutenção de turmas, às condições de permanência, à adequação curricular e às condições materiais de acesso à escola, não dizem respeito apenas às trajetórias individuais dos sujeitos, mas à própria forma como a EJA tem sido organizada no interior da política educacional brasileira.

Nesse sentido, questões como a redução de matrículas, a insuficiência de turmas, a limitação da oferta em determinados turnos e territórios, a ausência de transporte escolar, a

fragilidade das condições de permanência e a pouca articulação entre escola e realidade social dos estudantes revelam que a garantia formal do direito à educação não tem sido acompanhada, na mesma medida, pela consolidação de uma oferta efetivamente acessível e contínua. Nesse cenário, torna-se necessário compreender como esses desafios aparecem nos PMEs dos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS e, quando disponíveis, nos documentos escolares relacionados à EJA. Essa análise permite observar de que modo cada realidade local organiza suas respostas às necessidades dos sujeitos da EJA, considerando as condições de acesso, permanência e continuidade dos estudos.

Segundo o Censo Escolar 2024, a EJA registrou cerca de 2,4 milhões de matrículas no Brasil, mantendo uma tendência de queda já verificada nos últimos anos, ao mesmo tempo em que o país ainda convive com um contingente expressivo de pessoas privadas da escolarização básica. Tal cenário evidencia que o desafio não está apenas em reconhecer legalmente o direito à educação ao longo da vida, mas em assegurar condições concretas para que esse direito se materialize por meio de uma oferta pública capaz de responder às necessidades reais de jovens, adultos e idosos.

Mesmo contando com um marco legal sólido, a EJA enfrenta uma série de obstáculos concretos que dificultam a realização de seus objetivos. Esses entraves aparecem no cotidiano das escolas e na realidade dos próprios estudantes, como mostra a pesquisa de Lima (2014), realizada no município de Cuitegi/PB. A autora aponta que a maior parte do público da EJA é composta por trabalhadores, desempregados, donas de casa, jovens e idosos, ou seja, pessoas que precisam conciliar os estudos com as exigências da sobrevivência.

Nos relatos apresentados por Lima (2014, p. 26-27), o cansaço provocado pelo trabalho e a falta de transporte escolar aparecem como fatores importantes para o abandono das aulas. Esses elementos mostram que o problema não está apenas na existência formal da oferta, mas nas condições materiais que permitem ou impedem a permanência desses sujeitos na escola. Mais do que dificuldades individuais, tais fatores evidenciam os limites de uma oferta pública que, muitas vezes, não se organiza de forma compatível com as condições concretas de vida do público que pretende atender.

Nesse contexto, a própria prática pedagógica também se torna um ponto de tensão. Muitas vezes fundamentada em métodos tradicionais e na lógica da aceleração, ela acaba desconsiderando os saberes, os tempos e as experiências trazidas pelos estudantes da EJA (Lima, 2014, p. 28). Esse aspecto entra em choque com o que Arroyo (2005) define como a essência da modalidade: um campo de direitos. Quando a EJA é tratada apenas como ensino

apressado, conteudista e compensatório, perde-se a possibilidade de construir uma educação comprometida com a realidade concreta desses sujeitos.

Conforme já apontado por Arroyo (2005), a trajetória dos jovens e adultos na EJA não pode ser vista como um fracasso individual, mas como reflexo de negações históricas de direitos, aspecto que também se manifesta nos desafios estruturais da oferta. Desse modo, pensar esses desafios exige ir além da simples ampliação do número de vagas. Exige considerar que as barreiras impostas pelo trabalho, pelo transporte, pelo cansaço, pela evasão e pelos limites de uma organização curricular e pedagógica pouco sensível às especificidades da modalidade não são elementos externos à política educacional, mas expressões concretas da forma como essa oferta tem sido historicamente produzida.

Garantir o direito à educação, nesse caso, não significa apenas assegurar matrícula, mas construir condições efetivas para o ingresso, a permanência e a continuidade dos estudos. Assim, os desafios da EJA não decorrem apenas das dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, mas também de escolhas políticas, administrativas, curriculares e institucionais que, ao longo do tempo, têm limitado a efetivação plena desse direito.

A superação desses desafios estruturais exige a formulação de políticas públicas mais integradas e adequadas às realidades locais, que considerem as especificidades regionais e as condições concretas de vida dos sujeitos da EJA. Este estudo, ao analisar os PMEs e PPPs dos municípios selecionados, busca justamente oferecer subsídios para compreender como a oferta da EJA tem sido organizada nesses contextos e em que medida as políticas locais contribuem para uma educação mais inclusiva, acessível e efetiva.

3.4 FUNDAMENTOS TEÓRICO-PEDAGÓGICOS PARA UMA PRÁTICA EFETIVA NA EJA

A garantia legal do direito à educação, embora essencial, não é suficiente para assegurar a implementação de práticas pedagógicas de qualidade na EJA. Dessa forma, é importante apoiar-se em princípios didático-pedagógicos que orientem ações alinhadas às particularidades dessa comunidade. Nesse sentido, é fundamental compreender o ato de educar como um processo dialógico em que ensinar e aprender são inseparáveis. Como fundamento para essa visão, Freire (1996, p. 13) afirma que:

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina, ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo-relativo. Verbo que pede um objeto direto – alguma coisa – e um objeto indireto – a alguém. Do ponto de vista democrático em que me situo, mas também do ponto de vista da radicalidade metafísica em que me coloco e

de que decorre minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados e sobre que se funda a minha inteligência do processo de conhecer, ensinar é algo mais que um verbo transitivo-relativo.

Partindo desse pressuposto, uma prática significativa na EJA deve, portanto, partir da leitura do mundo do educando, reconhecendo que jovens e adultos são portadores de saberes e experiências que precisam ser valorizados. Essa premissa dialoga diretamente com o legado freiriano, para quem a educação deve ser um processo de liberdade e humanização, e não um mero depósito de conteúdos. Como afirma Arroyo (2005, p. 44):

O que se propõe, nessa perspectiva, é que caberá aos profissionais da EJA a grande luta pela conquista do sistema escolar, pois, somente nessa forma e lógica escolar, será garantido o direito dos jovens-adultos populares ao conhecimento e às competências que a inserção no mundo moderno exige.

Em 1997, durante a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteav), em Hamburgo, reafirmou-se a Educação de Adultos como direito humano, com a assinatura da Declaração de Hamburgo e da Agenda para o Futuro. Como destaca Gadotti (2009), negar a educação a jovens e adultos é negar-lhes duas vezes o mesmo direito: primeiro na infância e depois na vida adulta, evidenciando uma dívida social histórica e a urgência de políticas públicas efetivas. Nessa perspectiva, a EJA se consolida como um direito humano e um espaço de diálogo intercultural, no qual a educação se torna ferramenta de emancipação e não apenas de escolarização.

Além disso, o Brasil elaborou documentos que destacam o crescimento do interesse pela EJA, as necessidades educativas desses estudantes e o direito universal à aprendizagem ao longo da vida. Para que essa realidade seja verdadeiramente compreendida, é essencial que professores e gestores, especialmente na Educação Profissional de Jovens e Adultos, reflitam sobre quem são esses estudantes: suas condições humanas, contextos sociais e relações com o conhecimento e os símbolos culturalmente construídos.

Para que a EJA cumpra seu papel de reparação histórica e transformação social, é necessária a formação de educadores críticos e a construção de políticas públicas participativas, capazes de assegurar recursos, avaliação processual e articulação com outras dimensões da vida dos estudantes, como saúde, trabalho e sustentabilidade. Dessa forma, o direito formal à educação pode se aproximar de uma experiência educativa realmente significativa, inclusiva e libertadora.

Esses princípios pedagógicos, ao valorizarem os saberes dos educandos, o diálogo, a autonomia e a adequação das práticas escolares às trajetórias de jovens, adultos e idosos, tornam-se importantes para a análise da Meta nove do PNE nos municípios investigados. Isso

porque a alfabetização na EJA não se realiza apenas pela presença de metas nos Planos Municipais de Educação, mas também pelas condições pedagógicas previstas nos documentos escolares e efetivadas no cotidiano das instituições.

Nesse sentido, os Projetos Político-Pedagógicos (PPPs), quando disponíveis, constituem documentos importantes para compreender se as escolas reconhecem as especificidades da EJA. Por meio deles, é possível observar se há previsão de metodologias adequadas, formas de acolhimento, adaptações curriculares e estratégias de permanência voltadas aos sujeitos da modalidade.

Essa compreensão dialoga com Vasconcellos (2019), ao destacar que o Projeto Político-Pedagógico não deve ser entendido apenas como um documento formal, mas como expressão da organização do trabalho pedagógico e das escolhas coletivas da escola. Assim, analisar os PPPs permite verificar se os princípios defendidos pela EJA aparecem incorporados ao planejamento institucional ou se permanecem ausentes das orientações pedagógicas. Desse modo, os fundamentos apresentados nesta seção serão utilizados como lentes analíticas para investigar, nos PMEs e nos PPPs localizados de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, em que medida a oferta da EJA contempla práticas significativas, acolhedoras e coerentes com as especificidades dessa modalidade.

4 CONTEXTUALIZAÇÃO DA REGIÃO E DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS

Em 2017, o IBGE reformulou a divisão territorial do Rio Grande do Sul, substituindo as antigas microrregiões e mesorregiões pelas Regiões Geográficas Intermediárias e Imediatas, considerando os fluxos populacionais, as relações entre os centros urbanos e o acesso aos serviços públicos. Neste capítulo, busca-se apresentar a Região Geográfica Imediata de Erechim, composta por trinta municípios do norte do Rio Grande do Sul, bem como os municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, definidos como recorte desta pesquisa. A caracterização considera aspectos territoriais, populacionais e educacionais, relacionando-os às demandas da EJA e à análise da Meta nove do PNE.

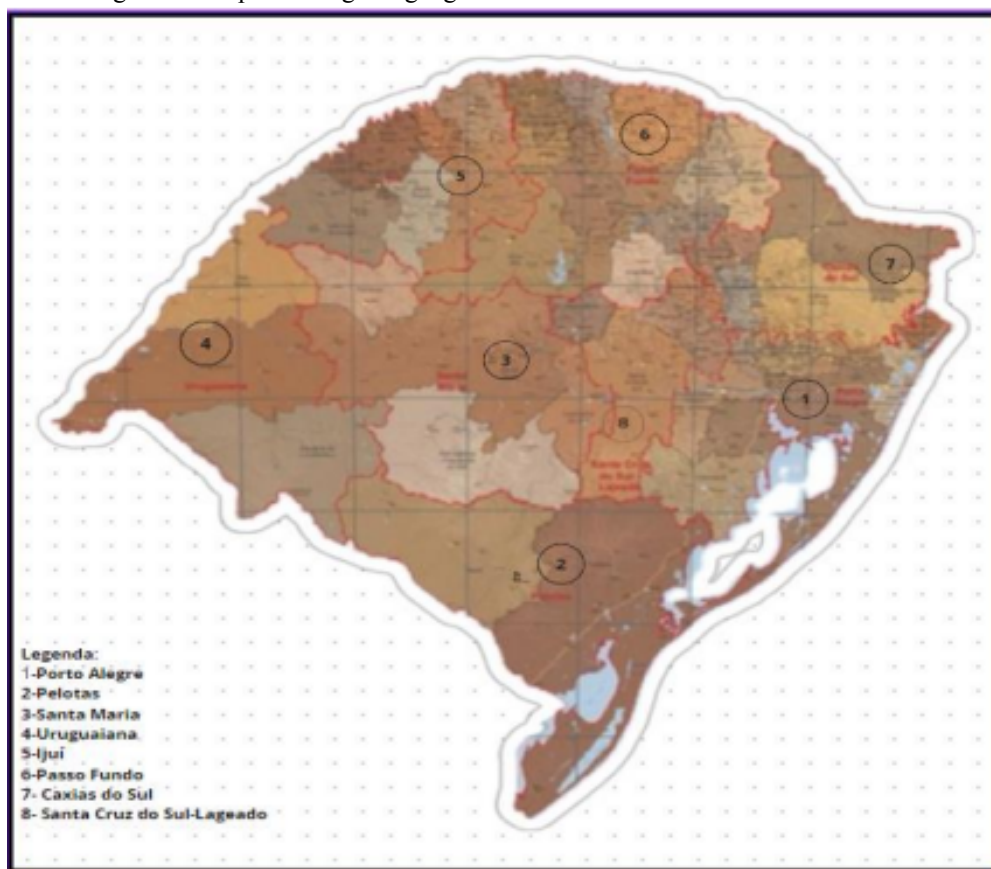
Esta caracterização servirá de base estrutural para o capítulo seguinte, no qual a análise voltar-se-á aos PMEs, com atenção à forma como a Meta nove do PNE foi incorporada no planejamento local de cada cidade. Quando disponíveis, também foram considerados os PPPs das escolas municipais e outros documentos relacionados à temática, a fim de observar se a oferta da modalidade contempla condições de acesso, permanência e práticas pedagógicas adequadas às especificidades dos sujeitos da EJA.

4.1 REGIÃO GEOGRÁFICA IMEDIATA DE ERECHIM

De acordo com a divisão territorial estabelecida pelo IBGE (2017), o estado do Rio Grande do Sul está organizado em oito regiões geográficas intermediárias e quarenta e três regiões geográficas imediatas. Essa regionalização substituiu as antigas mesorregiões e microrregiões e passou a considerar, com maior precisão, as relações de proximidade, os fluxos populacionais e o acesso da população a serviços como saúde, educação, trabalho, comércio e demais equipamentos públicos.

Nesse cenário, a Região Geográfica Intermediária de Passo Fundo abarca 144 municípios distribuídos em onze regiões geográficas imediatas, sendo a região de Erechim uma delas, e destaca-se pela abrangência territorial e pela centralidade exercida no norte do estado, especialmente no que se refere à circulação populacional e às relações socioeconômicas entre os municípios. O mapa (Figura 1) a seguir permite visualizar a organização das Regiões Geográficas Intermediárias do Rio Grande do Sul, conforme a regionalização estabelecida pelo IBGE em 2017.

Figura 1 - Mapa das Regiões geográficas intermediárias do Rio Grande do Sul



Fonte: IBGE (2017).

A Região Geográfica Imediata de Erechim integra a Região Intermediária de Passo Fundo e reúne trinta municípios localizados no norte do Rio Grande do Sul. Também referida regionalmente como Alto Uruguai⁷, caracteriza-se por relações territoriais, econômicas e sociais historicamente compartilhadas, constituídas a partir de processos de ocupação e desenvolvimento regional semelhantes. Erechim exerce papel de centralidade nesse território, concentrando serviços de saúde, educação, comércio e demais atividades que atendem não apenas à população do município, mas também moradores de cidades vizinhas.

Figura 2 - Região Geográfica Imediata de Erechim, IBGE 2017



Fonte: Associação de Municípios do Alto Uruguai – AMAU (2024).

A configuração territorial da região está historicamente relacionada ao processo de colonização agrícola desenvolvido entre o final do século XIX e o início do século XX. Esse processo foi marcado pela formação de pequenas propriedades rurais e pela presença significativa da agricultura familiar, contribuindo para a constituição de municípios de

⁷ A denominação Alto Uruguai é utilizada popularmente na região para se referir ao conjunto de municípios do norte do Rio Grande do Sul articulados histórica, econômica e socialmente em torno de Erechim e da região do rio Uruguai.

pequeno porte, com fortes vínculos econômicos, sociais e culturais com o meio rural. Ainda que a região tenha passado por transformações econômicas e urbanas nas últimas décadas, a agricultura permanece como elemento importante na organização social e produtiva de grande parte dos municípios.

Dados do Censo Demográfico de 2022 demonstram que muitos municípios da Região Geográfica Imediata de Erechim possuem populações reduzidas, frequentemente inferiores a dez mil habitantes, evidenciando a predominância de pequenos centros urbanos articulados às comunidades rurais e localidades do interior. Mesmo em municípios com maior concentração populacional, como Erechim e Getúlio Vargas, observa-se a permanência de áreas rurais e de trajetórias de vida vinculadas ao trabalho agrícola e às dinâmicas do campo.

Essa configuração territorial contribui para compreender algumas características educacionais presentes nesse recorte regional, especialmente aquelas relacionadas ao acesso, à permanência e à continuidade dos estudos. Historicamente, em diferentes contextos rurais, o acesso à escolarização foi atravessado por obstáculos como as distâncias entre comunidades e instituições escolares, a limitação da oferta das etapas mais avançadas da educação básica, as dificuldades de deslocamento e a inserção precoce no trabalho. Tais condições ajudam a compreender, em perspectiva regional, a existência de trajetórias escolares interrompidas, afastamentos da escola ou acesso tardio à educação formal por parte da população jovem, adulta e idosa.

Nesse cenário, os indicadores educacionais ajudam a compreender a permanência de demandas relacionadas à escolarização de jovens, adultos e idosos na região do Alto Uruguai. Embora os índices de alfabetização tenham avançado, a leitura dos dados do Censo Demográfico de 2022, disponibilizados pelo IBGE, mostra que ainda há pessoas que não acessaram a alfabetização na idade considerada regular ou que apresentam baixos níveis de escolaridade.

Em diversos municípios da região, a presença de um número significativo de pessoas em categorias de baixa instrução e com ensino fundamental incompleto aponta para trajetórias educacionais marcadas por interrupções, descontinuidades e dificuldades de permanência na escola (Tabela 4). Esses dados reforçam a necessidade de compreender a EJA como uma política que não se volta apenas à alfabetização inicial, mas também à continuidade dos estudos e à garantia do direito à educação ao longo da vida.

Tabela 4 - Comparativo entre Erechim, Região de Erechim e Brasil

Localidade	% Alfabetizados	Nº Alfabetizados	% Não Alfabetizados	Nº Não Alfabetizados	População Total
Erechim	97,80%	85.718	2,20%	1.924	105.705
Região de Erechim	95,36%	173.839	4,63%	5.865	213.965
Rio Grande do Sul	96,9%	8.697.640	3,1%	278.815	10.882.965
Brasil	93,01%	151.547.694	6,99%	11.403.801	162.951.495

Fonte: Ulkovski (2025), com base nos dados do IBGE (2022)

Como é possível observar na Tabela 4, a pesquisa desenvolvida por Ulkovski (2025), ao analisar a Meta nove no município de Erechim, apresenta também dados referentes à Região Geográfica Imediata de Erechim. Nessa região, composta por trinta municípios, o percentual médio de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas é de 4,63%. Esse percentual é superior ao registrado no município sede, Erechim, que apresenta 2,20%, e inferior à média nacional, de 6,99%.

A comparação também revela desigualdades internas importantes, uma vez que a menor taxa de não alfabetização da região é a de Erechim, enquanto a maior é registrada em Benjamin Constant do Sul, com 11,9%. Outro aspecto relevante é a concentração populacional no município de Erechim, que reúne praticamente metade da população da região.

Essa realidade reforça a relevância da EJA como modalidade destinada aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade aos estudos na idade apropriada. Nesse contexto, a EJA não pode ser compreendida apenas como uma oferta tardia de escolarização, mas como parte de um processo mais amplo de enfrentamento das desigualdades educacionais historicamente produzidas. Trata-se de uma política que reconhece as trajetórias de jovens, adultos e idosos marcadas por exclusões sociais, econômicas, territoriais e educacionais.

Considerando as características territoriais, populacionais e educacionais da região do Alto Uruguai, torna-se possível compreender que a demanda por políticas educacionais voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos está relacionada não apenas aos indicadores estatísticos, mas também às condições sociais e às trajetórias de vida da população. Assim, analisar o planejamento educacional dos municípios investigados implica

considerar as particularidades desse território e as dinâmicas sociais que influenciam a organização da oferta educacional.

Dessa forma, a caracterização territorial e socioeducacional da região torna-se relevante para a compreensão da problemática investigada neste estudo, especialmente no que se refere à relação entre a existência de uma demanda potencial por alfabetização de jovens, adultos e idosos e as condições efetivas de oferta da modalidade nos sistemas municipais de ensino. É a partir dessa realidade que se torna necessário analisar como os municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas incorporam, em seus Planos Municipais de Educação, as diretrizes relacionadas à alfabetização da população jovem, adulta e idosa.

4.2 CONTEXTO DOS MUNICÍPIOS INVESTIGADOS E A EJA

Nesta seção, são contextualizados os municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas, definidos como recorte desta pesquisa. A apresentação considera aspectos históricos, territoriais, econômicos e educacionais de cada município, buscando compreender como suas trajetórias de formação se relacionam com as demandas atuais da EJA. Além disso, são observados dados referentes à alfabetização da população de 15 anos ou mais, a fim de evidenciar a permanência de pessoas que não tiveram garantido esse direito na idade considerada regular.

A escolha de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas justifica-se pelo fato de os três municípios integrarem a Região Geográfica Imediata de Erechim e, ao mesmo tempo, apresentarem características distintas dentro desse mesmo recorte regional. Aratiba e Barão de Cotegipe possuem menor porte populacional e mantêm forte relação com o meio rural, com presença de comunidades do interior e atividades ligadas ao campo. Getúlio Vargas, por sua vez, apresenta população mais elevada e uma rede educacional mais ampla, o que permite observar outra configuração municipal dentro da mesma região.

Dessa forma, a seleção desses municípios possibilita analisar como realidades locais diferentes incorporam, em seus Planos Municipais de Educação, as diretrizes relacionadas à Meta nove do Plano Nacional de Educação, especialmente no que se refere à alfabetização da população jovem, adulta e idosa.

4.2.1 Aratiba

Conforme informações disponibilizadas pela Prefeitura Municipal de Aratiba/RS, a formação histórica do município está intimamente vinculada ao processo de colonização do

Alto Uruguai. Sua colonização teve início em 1917, com a chegada dos primeiros povoadores que adquiriram terras da Companhia Luce e Rosa S/A, em área que anteriormente pertencia ao município de Erechim. Inicialmente denominado Rio Novo, o povoado foi elevado à condição de distrito de Erechim em 1924. Em 1944, passou a ser oficial o nome de Aratiba e, posteriormente, o município foi emancipado de Erechim pela Lei Estadual nº 2.710, de 4 de outubro de 1955, sendo instalado em 1º de janeiro de 1956.

Ainda segundo o histórico disponibilizado pela Prefeitura Municipal de Aratiba/RS, a formação social e econômica do município esteve fortemente relacionada à presença de imigrantes italianos, alemães, poloneses, russos e de outras origens, que trouxeram consigo costumes, formas de organização comunitária e práticas produtivas ligadas ao trabalho no campo. Esses grupos se dedicaram principalmente à agricultura, à pecuária e ao comércio, atividades que marcaram o desenvolvimento local e ainda permanecem presentes na organização territorial e produtiva de Aratiba. O município conserva características associadas às pequenas propriedades, às comunidades rurais e às atividades agropecuárias, como a suinocultura, a produção leiteira, a avicultura e outras práticas agrícolas. Ao mesmo tempo, também se observa a presença dos setores industrial, comercial e de serviços, que compõem a dinâmica econômica local.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022, Aratiba possui população total de 6.483 habitantes. No que se refere à alfabetização da população de 15 anos ou mais, o município apresenta taxa de 96,86% de pessoas alfabetizadas, o que corresponde a 5.404 pessoas. Por outro lado, ainda há 175 pessoas não alfabetizadas⁸, representando 3,14% dessa faixa etária. Considerando esses dados, a população de 15 anos ou mais corresponde a aproximadamente 5.579 pessoas no município. Esses números são importantes para a análise da Meta nove do Plano Nacional de Educação, pois permitem observar tanto os avanços já alcançados quanto a permanência de uma parcela da população que ainda não teve garantido o direito à alfabetização.

No campo educacional, as informações do PME indicam que a história da educação em Aratiba teve início antes de 1931, quando pessoas com maior instrução passaram a ministrar aulas particulares, muitas vezes nas casas dos próprios alunos. Entre os primeiros registros, aparece a atuação de professores voltados tanto ao ensino de crianças quanto à

⁸ Em Aratiba, os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que a taxa de alfabetização permanece elevada entre a população jovem e adulta, mas apresenta redução nas faixas etárias mais avançadas, especialmente a partir dos 65 anos. Esse dado reforça a importância de observar a EJA-Alfabetização também em relação à população idosa, uma vez que o analfabetismo se concentra com maior intensidade entre os grupos de maior idade.

alfabetização de adultos. Esse aspecto é significativo, pois mostra que a preocupação com a escolarização da população adulta já estava presente na trajetória educacional do município desde seus primeiros momentos. Com o passar do tempo, a educação foi se institucionalizando, com a criação de escolas municipais, estaduais e paroquiais, acompanhando o processo de formação da comunidade local.

Segundo dados educacionais do IBGE, em 2022, Aratiba apresentava taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 96,96%, o que indica ampla inserção das crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória na educação básica. Em 2024, o município contava com cinco estabelecimentos de ensino fundamental e um estabelecimento de ensino médio, registrando 586 matrículas no ensino fundamental e 138 matrículas no ensino médio. Também havia 47 docentes atuando no ensino fundamental e 15 docentes no ensino médio. Na sede municipal, o histórico educacional destaca a presença da Escola Estadual de Educação Básica Aratiba, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Aratiba e da Escola de Educação Infantil Pingo de Gente, demonstrando a organização da rede escolar local.

Em relação aos indicadores de qualidade da educação básica, o Ideb (2023) da rede pública municipal foi de 6,7 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 5,8 nos anos finais. Na comparação com os demais municípios do Rio Grande do Sul, Aratiba ocupava a posição 105 entre 497 municípios nos anos iniciais e a posição 48 entre 497 municípios nos anos finais. No cenário nacional, o município ocupava as posições 781 e 276, respectivamente, entre os 5.570 municípios brasileiros. Os resultados mostram que Aratiba apresenta um desempenho educacional favorável, especialmente nos anos finais do ensino fundamental, etapa em que sua posição no contexto estadual se destaca.

Ainda que Aratiba apresente bons indicadores na educação básica regular, esses resultados não eliminam os desafios relacionados à escolarização da população jovem, adulta e idosa. O fato de 175 pessoas de 15 anos ou mais ainda não serem alfabetizadas mostra que a alfabetização permanece como uma demanda concreta no município. Embora esse número represente uma parcela pequena da população, ele aponta para trajetórias marcadas pela ausência, pela interrupção ou pela dificuldade de permanência na escola. Dessa forma, os dados reforçam a importância da EJA como política pública voltada à garantia do direito à escolarização para aqueles que não tiveram acesso ou continuidade nos estudos na idade considerada adequada.

O percurso histórico e educacional de Aratiba mostra que a escolarização se constituiu de maneira gradual, acompanhando o processo de formação territorial, comunitária e

econômica do município. A presença, nos primeiros registros educacionais, de iniciativas voltadas à alfabetização de adultos permite aproximar a trajetória local das discussões atuais sobre a EJA, especialmente no que se refere ao direito à educação da população jovem, adulta e idosa.

Quando observados à luz da Meta nove do Plano Nacional de Educação, os dados do município revelam que a elevada taxa de alfabetização e o desempenho favorável nos indicadores da educação básica não anulam a existência de pessoas que ainda não foram alfabetizadas. Essa realidade reforça a necessidade de manutenção e fortalecimento de políticas educacionais voltadas à alfabetização, à continuidade dos estudos e à garantia do direito à educação ao longo da vida.

4.2.2 Barão de Cotegipe

Conforme informações históricas apresentadas no Plano Municipal de Educação de Barão de Cotegipe, o desenvolvimento territorial do município está relacionado ao processo de povoamento regional iniciado no início do século XX. A localidade, inicialmente conhecida como Floresta, teve sua colonização intensificada a partir de 1911, com a chegada de imigrantes poloneses, italianos e de outros grupos que passaram a ocupar a região. O documento também registra a presença anterior de caboclos, especialmente vinculada aos deslocamentos decorrentes da Revolução Federalista de 1893, o que evidencia que a formação social do território não se restringe ao processo imigratório europeu (Barão de Cotegipe, 2015).

A organização inicial de Barão de Cotegipe esteve associada à abertura de áreas de cultivo, à constituição de colônias agrícolas e à formação de pequenas comunidades rurais. Os primeiros moradores dedicaram-se ao trabalho na terra, à criação de animais e ao extrativismo da erva-mate, atividade que se tornou uma das marcas históricas e econômicas do município. Com o passar do tempo, a economia local manteve forte vínculo com o setor primário, mas também passou a incorporar atividades relacionadas à agroindústria, ao comércio, à prestação de serviços e à indústria. Entre os principais produtos agrícolas, destacam-se o milho, a soja, o trigo, a produção leiteira, a criação de suínos e frangos, a erva-mate e a fruticultura.

No campo político-administrativo, Barão de Cotegipe passou por diferentes denominações e vinculações territoriais até alcançar sua emancipação. O histórico apresentado no PME registra que a área pertenceu inicialmente a Passo Fundo e, posteriormente, passou a integrar a Colônia de Erechim. A localidade recebeu a denominação de Floresta, foi elevada à condição de Vila Floresta e, mais tarde, passou a compor o

município de José Bonifácio, atual Erechim, com a denominação de Cotegipe. Em 1964, por meio da Lei Estadual nº 4.737, foi criado o município de Barão de Cotegipe, instalado oficialmente em 23 de janeiro de 1965. Esse percurso demonstra sua relação histórica com os processos de colonização, reorganização territorial e emancipação política vividos na região do Alto Uruguai (Barão de Cotegipe, 2015).

No setor educacional, o PME informa que Barão de Cotegipe pertence à 15ª Coordenadoria Regional de Educação e atende a educação básica em diferentes níveis e etapas, incluindo Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. O município também oferece Atendimento Educacional Especializado em sala de recursos multifuncional, articulado ao ensino regular. Conforme os dados apresentados no documento, a rede educacional contava com escolas municipais e estaduais distribuídas entre a área urbana e a área rural, sendo que algumas escolas do campo funcionavam em turmas multisseriadas, atendendo comunidades do interior (Barão de Cotegipe, 2015).

Na área urbana, destacam-se as escolas municipais de Educação Infantil e o Colégio Estadual Mário Quintana, que atende o Ensino Fundamental completo e o Ensino Médio. Já na área rural, o município contava com escolas municipais do campo multisseriadas e escolas estaduais de Ensino Fundamental. Essa distribuição das instituições de ensino ajuda a compreender a relação entre a organização da rede escolar e a presença de comunidades rurais no território municipal. Também permite observar a importância da dimensão territorial no acesso à educação, especialmente em municípios marcados por localidades do interior e por deslocamentos entre campo e cidade.

De acordo com os dados educacionais do IBGE (2022), Barão de Cotegipe apresentava taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 100%, indicando a universalização do atendimento escolar nessa faixa etária no município. Na comparação com os demais municípios do Rio Grande do Sul e do Brasil, esse percentual colocava Barão de Cotegipe na primeira posição, tanto no contexto estadual quanto nacional. Em 2024, o município contava com quatro estabelecimentos de ensino fundamental e um estabelecimento de ensino médio, registrando 628 matrículas no ensino fundamental e 139 matrículas no ensino médio. Também havia 54 docentes atuando no ensino fundamental e 17 docentes no ensino médio.

Em relação aos indicadores de qualidade da educação básica, o Ideb (2023) da rede pública foi de 6,6 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 5,4 nos anos finais. Na comparação com os demais municípios do Rio Grande do Sul, Barão de Cotegipe ocupava a

posição 130 entre 497 municípios nos anos iniciais e a posição 120 entre 497 municípios nos anos finais. No cenário nacional, ocupava as posições 959 e 920, respectivamente, entre os 5.570 municípios brasileiros. Esses resultados indicam que o município apresenta desempenho positivo na educação básica, sobretudo quando associado à taxa de escolarização da população de 6 a 14 anos, embora o Ideb dos anos finais seja inferior ao registrado nos anos iniciais.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 utilizados nesta pesquisa, Barão de Cotegipe possui população total de 7.144 habitantes. Em relação à alfabetização da população de 15 anos ou mais, o município apresenta taxa de 96,92% de pessoas alfabetizadas, o que corresponde a 5.822 pessoas. Por outro lado, ainda há 185 pessoas não alfabetizadas, representando 3,08%⁹ da população de 15 anos ou mais. Assim, a população de 15 anos ou mais considerada para esse indicador corresponde a aproximadamente 6.007 pessoas (IBGE, 2022).

Em Barão de Cotegipe, os indicadores de escolarização e alfabetização revelam um cenário positivo, mas não encerram a análise sobre as demandas educacionais do município. A existência de 185 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas indica que ainda há sujeitos que, em algum momento de suas trajetórias, permaneceram afastados dos processos formais de alfabetização. Embora esse número represente uma parcela pequena da população municipal, ele precisa ser considerado no planejamento das políticas educacionais, especialmente quando se trata da EJA.

A análise do contexto histórico, territorial e educacional de Barão de Cotegipe permite observar a forte relação entre a formação do município, a presença de comunidades rurais e a organização da oferta escolar. Nesse cenário, a EJA assume relevância como política pública de reparação e de garantia do direito à educação, sobretudo em um território marcado por escolas do campo, deslocamentos entre localidades e trajetórias escolares atravessadas pelas condições territoriais e pelas desigualdades históricas de acesso à escolarização.

4.2.3 Getúlio Vargas

Segundo informações disponibilizadas no site oficial do município de Getúlio Vargas, sua origem está vinculada à criação, em 1908, de uma nova colônia no município de Passo Fundo, localizada às margens da estrada de ferro que estava sendo construída em direção ao

⁹ Em Barão de Cotegipe, os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que, embora a taxa geral de alfabetização seja elevada, há redução nos grupos etários mais avançados e diferenças quando observadas as categorias de sexo e cor ou raça, reforçando a necessidade de atenção às desigualdades internas do município.

Rio Uruguai. A presença da ferrovia teve papel importante no desenvolvimento local, pois, com a chegada do trem e a inauguração da Estação Férrea Erechim, em 1911, ampliaram-se as ligações com outras regiões do estado e do país. Esse processo favoreceu a chegada de novos imigrantes e contribuiu para o crescimento da colônia.

A formação social e econômica do município foi marcada pela presença de famílias de diferentes nacionalidades, entre elas italianas, alemãs, polonesas, russas e austríacas, que participaram da ocupação territorial e da organização produtiva da região. A proposta de colonização esteve associada à formação de pequenas propriedades rurais, cultivadas pelo trabalho familiar, com o objetivo de produzir alimentos e ocupar as terras do norte gaúcho. Assim como ocorreu em outros municípios do Alto Uruguai, a história de Getúlio Vargas também se relaciona à agricultura, às comunidades do interior e às dinâmicas sociais construídas em torno do trabalho no campo.

O processo de emancipação político-administrativa ocorreu após mobilizações da comunidade local. Embora tenham existido tentativas anteriores, foi em 18 de dezembro de 1934 que o governo federal decretou a criação do município de Getúlio Vargas, desmembrado dos municípios de Erechim e Passo Fundo. O município foi instalado em 24 de março de 1935, marcando a organização administrativa da nova localidade. Naquele período, ficaram vinculados ao território municipal distritos como Erebango, Ipiranga, Floriano Peixoto, Charrua e Rio Toldo, alguns dos quais posteriormente se tornaram municípios da região.

No campo educacional, o PME informa que a educação institucionalizada em Getúlio Vargas teve início em 1911, sob a direção da Comissão de Terras. Nesse período, a organização escolar ainda era irregular, sem uma rede pública consolidada e com forte presença de escolas particulares criadas por iniciativa das próprias comunidades. Muitas aulas funcionavam em residências particulares, com professores pagos pela população local, e eram ministradas em diferentes línguas, conforme os grupos colonizadores presentes na região, como poloneses, alemães, italianos e outros.

Com o passar do tempo, a educação no município foi se estruturando por meio de instituições privadas, estaduais e, posteriormente, municipais. Entre as escolas mais antigas, o PME destaca o Colégio Santa Clara, a Escola Estadual de 1º Grau Incompleto Padre Manoel da Nóbrega e o Colégio Cristo Rei, além de registros de aulas particulares brasileiras, alemãs e polonesas. Esses elementos mostram que a trajetória educacional de Getúlio Vargas acompanhou o próprio processo de colonização e organização comunitária do município.

Segundo dados educacionais do IBGE (2022), Getúlio Vargas apresentava taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade de 99,31%, indicando ampla inserção das crianças e adolescentes em idade escolar obrigatória na educação básica. Na comparação com os demais municípios do Rio Grande do Sul, esse percentual colocava Getúlio Vargas na posição 257 entre 497 municípios. Já no cenário nacional, o município ocupava a posição 2.181 entre os 5.570 municípios brasileiros. Em 2024, o município contava com 12 estabelecimentos de ensino fundamental e dois estabelecimentos de ensino médio, registrando 1.778 matrículas no ensino fundamental e 335 matrículas no ensino médio. Também havia 129 docentes atuando no ensino fundamental e 37 docentes no ensino médio.

Em relação aos indicadores de qualidade da educação básica, o Ideb (2023) da rede pública foi de 6,6 nos anos iniciais do ensino fundamental e de 5,6 nos anos finais. Na comparação com os demais municípios do Rio Grande do Sul, Getúlio Vargas ocupava a posição 130 entre 497 municípios nos anos iniciais e a posição 84 entre 497 municípios nos anos finais. No cenário nacional, ocupava as posições 959 e 544, respectivamente, entre os 5.570 municípios brasileiros. Esses resultados indicam que o município apresenta bons indicadores na educação básica, com resultado semelhante ao de outros municípios da região nos anos iniciais e posição relativamente favorável nos anos finais do ensino fundamental.

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2022 utilizados nesta pesquisa, Getúlio Vargas possui população total de 16.602 habitantes. Em relação à alfabetização da população de 15 anos ou mais, o município apresenta taxa de 96,98% de pessoas alfabetizadas, o que corresponde a 13.534 pessoas. Por outro lado, ainda há 421 pessoas não alfabetizadas, representando 3,02% da população de 15 anos ou mais¹⁰. Assim, a população de 15 anos ou mais considerada para esse indicador corresponde a aproximadamente 13.955 pessoas.

Esses números são importantes para a análise da Meta nove do Plano Nacional de Educação, pois permitem observar que, apesar dos avanços no acesso à escolarização e dos bons indicadores educacionais, ainda permanece uma parcela da população que não teve garantido o direito à alfabetização.

Em Getúlio Vargas, a trajetória educacional esteve diretamente ligada ao processo de colonização, à presença de diferentes grupos étnicos e à organização comunitária em torno

¹⁰ Em Getúlio Vargas, os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam que a taxa de alfabetização diminui nas faixas etárias mais avançadas, chegando a 84,95% entre pessoas com 80 anos ou mais. Também se observam diferenças por cor ou raça: embora os grupos indígena e amarelo apresentem 100% de alfabetização, trata-se de grupos numericamente reduzidos, enquanto a população preta e parda registra percentuais inferiores aos da população branca.

das primeiras experiências escolares. Atualmente, o município apresenta uma rede educacional mais ampla em comparação a Aratiba e Barão de Cotegipe, com maior número de escolas, matrículas e docentes. No entanto, o fato de 421 pessoas de 15 anos ou mais ainda não serem alfabetizadas mostra que a existência de uma rede escolar mais estruturada não elimina, por si só, as demandas relacionadas à alfabetização da população jovem, adulta e idosa.

Esse dado ganha relevância por se tratar do município mais populoso entre os três analisados, o que torna mais expressivo o número absoluto de pessoas não alfabetizadas. Embora o percentual seja próximo ao dos demais municípios, ele representa sujeitos cujas trajetórias foram marcadas pela ausência, pela interrupção ou pela dificuldade de permanência na escola.

4.2.4 Comparativo dos indicadores de alfabetização dos municípios investigados

Após a contextualização individual dos municípios, torna-se possível comparar seus indicadores de alfabetização com os dados da Região Geográfica Imediata de Erechim e do Rio Grande do Sul. Essa comparação permite situar Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas no conjunto regional, especialmente em relação à população de 15 anos ou mais não alfabetizada.

A comparação dos indicadores de alfabetização dos municípios investigados com os dados regionais permite compreender melhor a posição ocupada por Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas no contexto da Região Geográfica Imediata de Erechim (Tabela 5). Conforme apresentado anteriormente na Tabela 4, a média regional de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas é de 4,63%, percentual superior ao registrado nos três municípios analisados.

Tabela 5 – Alfabetização da população de 15 anos ou mais nos municípios investigados, na Região Geográfica Imediata de Erechim e no Rio Grande do Sul

Localidade	Pessoas alfabetizadas (% e nº)	Pessoas não alfabetizadas (% e nº)	População de 15 anos ou mais	População residente Censo 2022
Aratiba	96,86% - 5.404	3,14% - 175	5.579	6.483
Barão de Cotegipe	96,92% - 5.822	3,08% - 185	6.007	7.144
Getúlio Vargas	96,98% - 13.534	3,02% - 421	13.955	16.602
Região Imediata de Erechim	95,36% - 173.839	4,63% - 5.865	179.704	213.965
Rio Grande do Sul	96,89% - 8.697.640	3,1% - 278.815	8.976.455	10.882.965

Fonte: A autora (2026), com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022).

Os dados apresentados na Tabela 5 mostram que Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas possuem taxas de alfabetização superiores a 96% entre a população de 15 anos ou mais. Esses percentuais são mais elevados do que a média da Região Geográfica Imediata de Erechim, que corresponde a 95,36%, e se aproximam da média do Rio Grande do Sul, registrada em 96,9%. Esse dado indica que os municípios investigados apresentam uma situação relativamente favorável quando comparados ao conjunto regional.

Ao observar a população não alfabetizada, essa diferença se torna ainda mais evidente. Enquanto a Região Imediata de Erechim apresenta média de 4,63% de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas, Aratiba registra 3,14%, Barão de Cotegipe 3,08% e Getúlio Vargas 3,02%. Portanto, os três municípios investigados estão abaixo da média regional de não alfabetização. Em relação ao Rio Grande do Sul, cuja média é de 3,1%, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas apresentam percentuais ligeiramente inferiores, enquanto Aratiba se mantém muito próxima da média estadual.

Essa comparação com os dados da Tabela 4 evidencia que a Região Geográfica Imediata de Erechim não apresenta uma realidade homogênea. Ainda que os municípios investigados tenham percentuais de não alfabetização inferiores à média regional, a existência de pessoas não alfabetizadas permanece como uma questão relevante. Nos três municípios, há 175 pessoas não alfabetizadas em Aratiba, 185 em Barão de Cotegipe e 421 em Getúlio

Vargas, totalizando 781 pessoas de 15 anos ou mais que ainda não tiveram garantido o direito à alfabetização.

Desse modo, os percentuais reduzidos não devem ser interpretados como ausência de demanda por políticas públicas educacionais. Ao contrário, os números absolutos revelam sujeitos concretos, cujas trajetórias foram marcadas por diferentes formas de exclusão escolar. Essa realidade reforça a importância da EJA como política pública voltada à reparação de desigualdades históricas e à garantia do direito à educação ao longo da vida.

À luz da Meta nove do PNE, os dados indicam que os municípios investigados apresentam avanços importantes na alfabetização da população de 15 anos ou mais, especialmente quando comparados à média regional. No entanto, a permanência de pessoas não alfabetizadas demonstra que o cumprimento da meta exige ações contínuas, como busca ativa, oferta de turmas, permanência dos estudantes e articulação entre os sistemas de ensino e as realidades locais. Assim, mesmo em municípios com indicadores relativamente positivos, a EJA continua sendo necessária para enfrentar desigualdades educacionais ainda presentes no território.

Para sintetizar os dados demográficos e educacionais discutidos ao longo desta seção, apresenta-se um panorama comparativo dos três municípios investigados. O cruzamento das informações referentes à alta taxa de escolarização e ao desempenho positivo na educação básica regular (Ideb) com o contingente populacional que ainda necessita da EJA evidencia a permanência da demanda local por alfabetização, conforme demonstrado a seguir (Tabela 6).

Tabela 6 – Comparativo de indicadores da educação básica regular e demanda por EJA nos municípios investigados

Município	Taxa de Escolarização (6 a 14 anos)	Ideb 2023 (Anos Iniciais)	Ideb 2023 (Anos Finais)	População de 15 anos ou mais não alfabetizada
Aratiba	96,96%	6,7	5,8	175 pessoas (3,14%)
Barão de Cotegipe	100%	6,6	5,4	185 pessoas (3,08%)
Getúlio Vargas	99,31%	6,6	5,6	421 pessoas (3,02%)

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos dados do Censo Demográfico (IBGE, 2022) e dados educacionais (Inep, 2023).

A comparação entre os Indicadores de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e a taxa de escolarização de crianças e adolescentes demonstra que os três municípios apresentam desempenho favorável no atendimento à demanda em idade considerada regular. Barão de Cotegipe, por exemplo, atinge a universalização do acesso à escola para a população de 6 a 14 anos, com taxa de 100%.

No entanto, ao relacionar esses resultados do ensino regular aos dados de analfabetismo da população adulta, evidencia-se um contraste expressivo. O êxito atual na escolarização e nos índices educacionais convive com a dívida histórica deixada à população mais velha, uma vez que Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas somam 781 pessoas de 15 anos ou mais ainda não alfabetizadas. Essa disparidade demonstra que a existência de uma rede de ensino fundamental estruturada e com bons índices de Ideb não elimina, por si só, a necessidade de investimentos adequados na EJA.

Assim, os indicadores favoráveis da educação básica regular, como as taxas de escolarização e os resultados do Ideb, não eliminam a demanda por políticas voltadas à EJA. Nos três municípios investigados, ainda há pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram garantido o direito à alfabetização, o que torna necessário analisar como essa demanda aparece nos Planos Municipais de Educação e nos demais documentos oficiais relacionados à modalidade.

5 PLANOS MUNICIPAIS E OFERTA DA EJA

Como já descrito em capítulos anteriores, o PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014 e posteriormente prorrogado pela Lei nº 14.934/2024, organiza diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira no período de 2014 a 2025. Entre essas metas, destaca-se a Meta nove, voltada à elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais, à superação do analfabetismo absoluto e à redução do analfabetismo funcional.

No contexto desta pesquisa, a Meta nove assume relevância por tratar de sujeitos que, por diferentes razões, não tiveram garantido o acesso à alfabetização na idade considerada regular. Embora os municípios investigados apresentem percentuais elevados de alfabetização, ainda há pessoas não alfabetizadas em Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas, o que evidencia a permanência de demandas relacionadas à EJA.

Nesse sentido, a análise dos PME permite verificar de que forma os municípios incorporam essa demanda em seu planejamento. Mais do que identificar a presença formal da Meta nove nos documentos, interessa compreender se as estratégias previstas dialogam com a

realidade local e apresentam possibilidades concretas de enfrentamento ao analfabetismo absoluto e funcional.

Diante disso, esta seção analisa como a Meta nove está contemplada nos PME de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas, considerando as aproximações entre os documentos municipais, as proposições do Plano Nacional de Educação e as especificidades territoriais e educacionais dos municípios investigados. Para conduzir essa avaliação, a leitura dos documentos orientou-se por categorias de análise previamente estabelecidas no percurso metodológico.

Essas categorias compreendem: concepções de EJA presentes nos documentos; relação entre demanda e oferta; estratégias de acesso e permanência; adequação às diretrizes nacionais e metodologias para alfabetização; e identificação de lacunas e avanços na política local. Para fins de sistematização no Quadro 1, apresentado ao final deste capítulo, tais categorias foram desdobradas em indicadores operacionais, como presença da Meta nove, diagnóstico da demanda, oferta documentada, busca ativa/chamadas públicas, condições de permanência, lacunas principais e relação com o cenário nacional.

5.1 PME DE ARATIBA

No PME de Aratiba, instituído pela Lei Municipal nº 3.727, de 9 de junho de 2015, a Meta nove aparece no Eixo I, denominado “Garantia do Direito à Educação Básica”. No sumário do documento, ela está localizada na seção referente ao Ensino Médio, juntamente com as Metas 3, 10 e 11. Essa organização permite uma primeira observação: embora a Meta nove trate diretamente da alfabetização da população de 15 anos ou mais e da superação do analfabetismo absoluto e funcional, ela não aparece em uma seção específica destinada à EJA. Sua inserção ocorre em um bloco mais amplo da educação básica.

Essa forma de organização não significa ausência da Meta nove no documento, mas indica que a EJA não recebe, no PME de Aratiba, um eixo próprio de discussão. Considerando que essa modalidade envolve sujeitos, tempos, trajetórias e necessidades específicas, a ausência de uma seção própria pode limitar a visibilidade da alfabetização de jovens, adultos e idosos no planejamento educacional municipal.

Ao mesmo tempo, a presença da meta no plano demonstra que o município incorporou, ainda que de forma articulada a outras metas, a preocupação com a elevação da alfabetização da população de 15 anos ou mais. Assim, o documento reconhece a temática, embora não a desenvolva em uma seção exclusiva voltada à EJA.

A redação da Meta nove no PME de Aratiba aproxima-se da formulação prevista no PNE, mas apresenta uma adaptação numérica. O documento estabelece como objetivo contribuir para elevar, em regime de colaboração, a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 94% até 2016, além de erradicar o analfabetismo absoluto e contribuir para reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional até o final do PNE.

A utilização do verbo contribuir chama atenção, pois indica que o município reconhece essa meta como parte de uma responsabilidade compartilhada entre diferentes entes federados. Essa formulação dialoga com a própria lógica dos PME, que devem estar articulados ao PNE, mas também precisam considerar as condições concretas de cada localidade.

No caso de Aratiba, como já apresentado anteriormente, os dados do Censo Demográfico de 2022 indicam a permanência de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas, ainda que em percentual reduzido. Por isso, a presença da Meta nove no PME é relevante, pois permite observar de que maneira o município planejou enfrentar essa demanda durante o período de vigência do plano.

A primeira estratégia vinculada à Meta nove prevê assegurar, em regime de colaboração, a oferta gratuita da EJA a todos aqueles que não tiveram acesso à educação básica na idade própria. Essa estratégia aproxima-se da concepção da EJA como direito, ao reconhecer que a escolarização deve ser garantida também aos sujeitos que tiveram seu percurso escolar interrompido ou negado.

No entanto, a formulação permanece ampla. O documento não indica como essa oferta seria organizada no território municipal, em quais escolas ocorreria, em quais turnos ou quais condições seriam asseguradas para favorecer o acesso e a permanência dos estudantes. Desse modo, a estratégia afirma o direito, mas não detalha os caminhos para sua efetivação.

A estratégia seguinte trata do incentivo ao acesso ao Ensino Fundamental para os egressos de programas de alfabetização, bem como da garantia de acesso a exames de reclassificação e certificação da aprendizagem. Esse ponto revela uma preocupação com a continuidade dos estudos após a alfabetização inicial, aspecto importante para que a EJA não seja reduzida apenas ao aprendizado da leitura e da escrita.

Por outro lado, a referência à reclassificação e à certificação exige atenção. Embora esses mecanismos possam contribuir para regularizar trajetórias escolares, eles precisam estar articulados a uma proposta formativa mais ampla, que reconheça os sujeitos da EJA em suas

experiências de vida, trabalho e participação social. Caso contrário, corre-se o risco de reduzir a modalidade a um processo meramente formal de conclusão escolar.

Outro aspecto presente no PME é a previsão de convênios com escolas técnicas para o oferecimento de cursos que atendam à realidade local. Essa estratégia aproxima-se da discussão sobre a articulação entre escolarização e formação profissional, prevista também no PNE. Em um município com forte relação com atividades produtivas locais, essa possibilidade pode representar uma forma de aproximar a EJA das condições concretas de vida dos estudantes. No entanto, o documento não detalha quais cursos seriam ofertados, quais instituições estariam envolvidas ou de que maneira essa articulação atenderia especificamente jovens, adultos e idosos não alfabetizados ou com baixa escolaridade.

A estratégia 9.4 apresenta um dos pontos mais importantes da meta, ao prever a implementação de ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica. Essa formulação é significativa porque reconhece que a alfabetização não deve ser tratada como uma ação isolada. Ao mencionar a continuidade da escolarização, o PME aproxima-se de uma compreensão mais ampla da EJA, na qual o direito à educação envolve não apenas o acesso inicial, mas também a permanência e a possibilidade de prosseguir nos estudos. Ainda assim, a estratégia não explicita como essas ações seriam desenvolvidas no município.

O documento não indica, por exemplo, mecanismos de identificação da demanda, formas de acompanhamento dos estudantes, organização curricular, metodologias próprias para a alfabetização de jovens, adultos e idosos ou estratégias de acolhimento. Assim, embora a continuidade da escolarização esteja prevista, sua materialização no território municipal aparece pouco detalhada.

A estratégia 9.5 prevê a realização de chamadas públicas regulares para a EJA, com promoção de busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil. Esse ponto é relevante porque a busca ativa pode alcançar sujeitos que não estão vinculados à escola e que, muitas vezes, não procuram espontaneamente a matrícula. Contudo, mediante busca documental realizada no portal oficial da Prefeitura Municipal de Aratiba, não foram localizados editais ou notícias referentes a chamadas públicas específicas para a EJA.

Nos registros de serviços ao cidadão, constam apenas editais de abertura de inscrições voltados à Educação Infantil e ao primeiro ano do Ensino Fundamental. Ainda que o município divulgue ações de letramento em seu portal de notícias, como o Programa

“Alfabetiza Tchê”, inexistem evidências públicas de campanhas de busca ativa voltadas ao público jovem e adulto. A ausência de registros no portal oficial sugere fragilidade na comprovação documental da implementação da estratégia 9.5, embora não permita afirmar de modo definitivo sua inexistência, pois podem ter ocorrido chamadas por rádio ou outros meios de comunicação direta, especialmente junto ao público não alfabetizado.

Em municípios com comunidades do interior, essa ação pode ser especialmente importante para aproximar a política educacional da população que permanece fora dos processos formais de escolarização. Apesar disso, o PME não especifica como as chamadas públicas seriam realizadas, qual seria sua periodicidade ou quais órgãos ficariam responsáveis pela mobilização da demanda. Também não há detalhamento sobre a articulação com serviços como assistência social, saúde, escolas e demais instituições locais. Com isso, a estratégia aparece como uma diretriz importante, mas ainda pouco definida do ponto de vista operacional.

A estratégia 9.6 prevê a participação em avaliações nacionais, por meio de exames específicos, para aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 anos. Essa previsão indica preocupação com o acompanhamento dos resultados e com a produção de indicadores sobre a alfabetização. No entanto, a avaliação sozinha não garante a efetivação do direito à educação. Para que tenha sentido no campo da EJA, ela precisa estar vinculada a ações concretas de oferta, acompanhamento, acolhimento e continuidade dos estudos. Caso contrário, corre-se o risco de analisar a política apenas por resultados numéricos, sem considerar as condições reais que possibilitam ou dificultam a permanência dos estudantes.

Um elemento positivo do PME de Aratiba é a presença de uma estratégia voltada especificamente às pessoas idosas. A estratégia 9.7 prevê que as políticas públicas de jovens e adultos considerem as necessidades desse público, com ações voltadas à redução do analfabetismo, atividades recreativas, culturais e esportivas, valorização dos conhecimentos e experiências dos idosos, além da inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas.

Essa formulação amplia a compreensão da EJA, pois reconhece que a modalidade também contempla pessoas idosas e que seus saberes devem ser considerados no processo educativo. Ao fazer essa referência, o PME aproxima-se de uma perspectiva mais humanizadora da EJA, em que a alfabetização se relaciona não apenas à certificação, mas também ao reconhecimento dos sujeitos e à sua participação social.

A estratégia 9.8, por sua vez, trata da qualificação das ações de infraestrutura por meio de programas suplementares de transporte que facilitam e qualificam as condições de estudo dos alunos da EJA. Essa previsão é importante porque o acesso à escola não depende apenas da existência formal de vagas. Para muitos estudantes jovens, adultos e idosos, especialmente aqueles que residem em comunidades do interior ou que precisam conciliar estudo, trabalho e deslocamento, o transporte pode se tornar uma condição decisiva para a permanência. Nesse sentido, a estratégia dialoga diretamente com a realidade territorial de Aratiba.

Essa questão ganha maior relevância quando observada em conjunto com a legislação municipal relacionada à EJA. Em consulta ao Portal de Legislação do Município, foram localizadas normas que tratam da modalidade, algumas já com vigência esgotada, especialmente por meio de convênios com a Escola de Ensino Médio DOM para o desenvolvimento da EJA no Ensino Médio e de repasses ou auxílios voltados aos estudantes da EJA no Ensino Fundamental.

Entre essas normas, destaca-se a Lei Municipal nº 2.925, de 23 de março de 2010, atualmente em vigor. Essa lei autoriza o Poder Público Municipal, por meio da Secretaria Municipal de Educação e Desporto, a repassar auxílio-transporte aos alunos residentes no interior do município que frequentam o Ensino Fundamental na modalidade EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental Aratiba (Aratiba, 2010).

De acordo com a Lei Municipal nº 2.925/2010, o auxílio-transporte é destinado aos estudantes da zona rural que residem no município, que necessitam percorrer no mínimo dois quilômetros para frequentar as aulas e que não utilizam transporte escolar público. A norma também estabelece que o repasse ocorre durante o período das aulas regulamentares e que o estudante deve comprovar a necessidade de deslocamento, além de manter frequência mínima de 75% das aulas, conforme previsto na LDB.

Embora essa lei não trate exclusivamente da alfabetização, sua relação com a EJA no Ensino Fundamental é relevante para esta pesquisa. A permanência dos estudantes nessa etapa constitui uma condição importante para a efetivação da Meta nove, especialmente quando se considera que o direito à alfabetização não se realiza apenas pela previsão da oferta, mas também pelas condições concretas de acesso à escola.

Dessa forma, a legislação municipal complementa a estratégia prevista no PME e indica uma tentativa de responder a uma dificuldade concreta dos sujeitos da EJA, sobretudo daqueles que residem em comunidades rurais. Ao mesmo tempo, é necessário observar que o

auxílio está condicionado a critérios específicos, como residência no meio rural, distância mínima, não utilização do transporte escolar público e comprovação de frequência.

Esses critérios podem contribuir para o acompanhamento da permanência dos estudantes da EJA, especialmente ao estabelecer parâmetros para identificar situações de maior vulnerabilidade. No entanto, também exigem atenção quanto ao alcance efetivo da política, pois nem todos os estudantes que enfrentam dificuldades para frequentar as aulas se enquadram nas condições previstas pela norma. Assim, é necessário que a política de permanência considere a diversidade das trajetórias e das necessidades desse público.

Ao observar o conjunto das estratégias da Meta nove, percebe-se que o PME de Aratiba contempla aspectos importantes da política de EJA. Em síntese, o documento articula ações estruturadas em três dimensões: o acesso (garantido por meio da oferta gratuita, chamadas públicas e busca ativa), as condições de permanência (evidenciadas pela oferta de transporte escolar e atenção às especificidades das pessoas idosas) e a qualidade e a continuidade dos estudos (expressas na articulação com escolas técnicas e na participação em avaliações nacionais).

Esses elementos indicam que a Meta nove foi incorporada ao planejamento municipal e que há aproximações com a concepção da EJA como direito. No entanto, a análise também evidencia lacunas, especialmente no que se refere ao diagnóstico da demanda e ao detalhamento das ações previstas. Essa ausência de maior precisão dificulta compreender como as estratégias serão efetivamente realizadas, acompanhadas e avaliadas no âmbito da política educacional municipal.

A principal limitação está na ausência de um diagnóstico específico sobre o analfabetismo absoluto e funcional no município. O PME apresenta, nos dados gerais, uma taxa de analfabetismo de 2,32% em 2014, obtida por pesquisa realizada pelos agentes de saúde, mas não desenvolve uma caracterização mais detalhada da população de 15 anos ou mais não alfabetizada. O documento não informa, por exemplo, onde esses sujeitos estão localizados, quais faixas etárias concentram maior demanda, quais vínculos possuem com o trabalho ou quais obstáculos dificultam seu acesso à escola. Essa ausência limita a força do planejamento, pois dificulta a relação entre a demanda existente e as estratégias propostas.

Nesse sentido, a Meta nove aparece de forma explícita, mas não está acompanhada de uma leitura mais aprofundada sobre os sujeitos aos quais se destina. O PME reconhece a necessidade de enfrentar o analfabetismo, porém apresenta poucos elementos para compreender quem são esses sujeitos e como seriam alcançados pelas ações previstas. Outro

ponto a ser considerado é que muitas estratégias são formuladas em regime de colaboração. Essa característica é coerente com a organização das políticas educacionais, já que a superação do analfabetismo envolve responsabilidades do município, do Estado e da União.

Ainda assim, do ponto de vista do planejamento local, seria importante que o PME definisse ações mais específicas sob responsabilidade do município, com prazos, formas de execução, acompanhamento e avaliação. Sem esse detalhamento, parte das estratégias permanece no campo da intenção, o que dificulta a verificação de sua implementação. No que se refere ao acompanhamento e à avaliação, o PME de Aratiba prevê mecanismos voltados ao desenvolvimento qualitativo e quantitativo do processo educacional. O documento indica que o acompanhamento deve ocorrer de forma contínua e integrada, da execução à conclusão de cada meta.

Também estabelece a realização de um Fórum de Avaliação do Plano¹¹ a cada dois anos, com participação de diferentes segmentos da gestão pública, das escolas e da sociedade civil. Além disso, prevê a divulgação dos resultados e o encaminhamento de ajustes à Secretaria Municipal de Educação, ao Conselho Municipal de Educação e à Câmara de Vereadores. Essa previsão representa um elemento importante do planejamento, pois demonstra que o PME não se limita à definição de metas e estratégias, mas também contempla uma instância de acompanhamento. Contudo, no caso específico da Meta nove, o documento não apresenta indicadores próprios para verificar a efetividade das ações voltadas à EJA.

Não há, por exemplo, detalhamento sobre como seriam acompanhadas as chamadas públicas, a busca ativa, a abertura de turmas, a permanência dos estudantes, a continuidade da escolarização ou a redução do analfabetismo funcional. Assim, embora exista uma estrutura geral de avaliação, a Meta nove carece de mecanismos mais específicos de monitoramento.

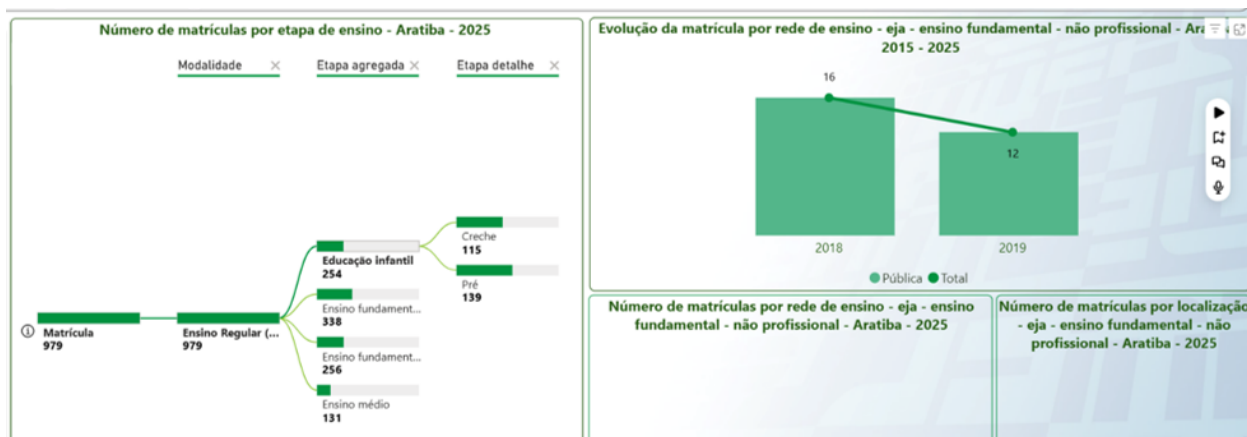
Essa lacuna é relevante porque a alfabetização de jovens, adultos e idosos exige acompanhamento contínuo. Esse público pode enfrentar dificuldades relacionadas ao trabalho, ao deslocamento, aos horários, à permanência e à retomada da vida escolar, o que torna necessário um planejamento atento às suas condições concretas.

Para evidenciar de forma mais material a lacuna entre as estratégias previstas no PME e a efetivação da política educacional, os dados do Censo Escolar relativos ao período de

¹¹ No levantamento de notícias públicas, foi localizado um registro relacionado ao Fórum Municipal de Educação de Aratiba no período analisado: o encontro de estudos realizado em 2017, junto à Câmara Municipal de Vereadores, para apresentação e discussão das 20 metas do PME. Esse registro foi considerado como evidência da atuação do Fórum no acompanhamento do Plano Municipal de Educação. Disponível em: <https://www.pmaratiba.rs.gov.br/prefeitura/detalhe-departamento/47/educacao/>. Acesso em: 30 maio 2026.

vigência do plano (2015-2025) confirmam a descontinuidade no atendimento à EJA no município. Conforme ilustra a Figura 3, a rede municipal de Aratiba registrou matrículas na modalidade em apenas dois anos ao longo da última década:

Figura 3 - Evolução das matrículas na EJA (Rede Municipal) em Aratiba (2015-2025)



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base nos dados do painel do Censo Escolar/Inep.

Os dados extraídos do painel mostram que, durante toda a vigência do PME, constam apenas 16 matrículas na rede municipal realizadas em 2018 e 12 matrículas em 2019. Nos demais anos, o gráfico demonstra a completa ausência de registros de matrículas de EJA na esfera municipal. Além disso, não é possível identificar quantas dessas escassas vagas foram destinadas especificamente para turmas do ciclo de alfabetização. Esse cenário de inconstância corrobora a fragilidade documental apontada anteriormente: a ausência de diagnósticos precisos da demanda e a falta de registros de busca ativa efetiva resultaram em uma oferta esporádica, completamente insuficiente para atender às 175 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas identificadas no município. Fica evidente, portanto, que as garantias de atendimento e oferta gratuita da EJA previstas na Meta nove não se sustentaram como uma política pública contínua em Aratiba.

Dessa forma, a análise do PME de Aratiba permite observar avanços e limites na incorporação da Meta nove. Como avanço, destaca-se a presença explícita da meta no documento e a previsão de estratégias que dialogam com dimensões importantes da EJA, como gratuidade, continuidade dos estudos, busca ativa, transporte, atenção aos idosos e articulação com a formação profissional.

A legislação municipal relacionada ao auxílio-transporte também se apresenta como elemento relevante, pois indica uma medida concreta voltada às condições de permanência dos estudantes da EJA residentes no meio rural. Essa medida não resolve, por si só, os

desafios da modalidade, mas evidencia uma preocupação com um dos obstáculos que podem interferir no acesso e na continuidade dos estudos.

Por outro lado, os limites aparecem na ausência de um diagnóstico mais detalhado sobre a demanda, na falta de uma seção específica dedicada à EJA, na formulação ampla das estratégias e na ausência de indicadores próprios de acompanhamento da Meta nove. Esses aspectos dificultam a compreensão sobre como as ações serão efetivamente planejadas, executadas e avaliadas. Assim, a presença da meta no PME representa um avanço importante, mas não garante, por si só, sua efetivação como política pública concreta.

No caso de Aratiba, portanto, o PME demonstra reconhecimento formal da Meta nove e apresenta estratégias compatíveis com o enfrentamento do analfabetismo. No entanto, o documento poderia avançar na definição de ações mais concretas, especialmente no que se refere à identificação da demanda, à organização da oferta, ao acompanhamento dos estudantes e ao monitoramento dos resultados. Assim, a Meta nove aparece como compromisso assumido no planejamento municipal. Todavia, sua efetivação depende da capacidade de transformar as diretrizes previstas no plano em ações contínuas, acompanhadas e acessíveis aos sujeitos da EJA.

5.2 PME DE BARÃO DE COTEGIPE

No PME de Barão de Cotegipe, instituído pela Lei Municipal nº 2.519/15, de 19 de maio de 2015, a Meta nove aparece na seção destinada às metas e estratégias municipais. Diferentemente do PME de Aratiba, em que a Meta nove está inserida junto ao Ensino Médio, o documento de Barão de Cotegipe apresenta uma seção própria para as estratégias municipais dessa meta.

Essa organização facilita a localização da Meta nove no plano e permite observar de forma mais direta como o município incorporou, em seu planejamento educacional, a alfabetização da população com 15 anos ou mais. Ainda assim, a existência de uma seção específica não significa, por si só, que a política esteja suficientemente desenvolvida. Por isso, é necessário observar não apenas a presença da meta, mas também o conteúdo de seu diagnóstico, suas estratégias e suas possibilidades de efetivação.

Um aspecto importante do PME de Barão de Cotegipe é a existência de um diagnóstico específico sobre a EJA. Nesse diagnóstico, o documento afirma que, naquele momento, o município não oferecia a modalidade EJA na rede regular de ensino. Ao mesmo tempo, reconhece que essa oferta era uma necessidade, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Esse ponto é central para esta pesquisa, pois evidencia uma tensão entre a demanda reconhecida e a oferta existente. O próprio PME admite a necessidade da EJA, mas também registra que o município não possuía, naquele contexto, condições para ofertá-la na rede regular. No âmbito da infraestrutura local, o plano sinaliza restrições administrativas severas. Essa falta de atendimento não surge apenas como dado administrativo, mas como expressão de um limite concreto do planejamento educacional local.

O documento informa que a oferta legal da EJA seria possível, naquele momento, principalmente pela rede estadual. No entanto, também afirma que essa rede não dispunha de condições físicas, legais e pedagógicas para o atendimento. Em relação à rede municipal, o PME destaca a ausência de autorização e de espaço físico para o funcionamento dos anos finais do Ensino Fundamental, além da falta de condições financeiras para realizar investimentos no Ensino Médio.

Essa justificativa ajuda a compreender os limites enfrentados pelo município, mas também revela uma fragilidade importante. Ao reconhecer a necessidade da EJA e, ao mesmo tempo, indicar a impossibilidade de sua oferta regular, o plano explicita um distanciamento entre o direito educacional previsto e as condições institucionais disponíveis para sua materialização. O PME menciona ainda a construção de uma escola de Ensino Fundamental completo, com recursos federais, como possibilidade de ampliação gradativa dessa etapa e, dentro das possibilidades, de implementação da EJA. Essa previsão indica uma abertura para a futura organização da modalidade, mas aparece de forma condicionada.

Não são definidos prazos, etapas de implantação, público prioritário, locais de atendimento ou formas de identificação da demanda. Desse modo, a EJA é reconhecida como necessária, mas sua efetivação permanece vinculada a condições futuras, ainda pouco determinadas no documento. A redação da Meta nove no PME de Barão de Cotegipe estabelece a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%. Também prevê o incentivo para que a população analfabeta participe de programas de alfabetização, buscando erradicar totalmente o analfabetismo até o final da vigência do PNE.

Essa formulação aproxima-se da Meta nove do Plano Nacional de Educação, especialmente no que se refere à elevação da taxa de alfabetização e ao enfrentamento do analfabetismo absoluto. No entanto, observa-se uma diferença importante: enquanto a Meta nove do PNE menciona também a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional, o texto municipal não retoma esse aspecto de forma explícita.

Essa ausência merece atenção, pois o analfabetismo funcional amplia a discussão para além da capacidade inicial de ler e escrever. Ele envolve as condições de uso social da leitura, da escrita e de outros conhecimentos básicos na vida cotidiana. Assim, ao concentrar a redação da meta principalmente no analfabetismo absoluto, o PME deixa menos evidente a preocupação com os sujeitos que, embora alfabetizados em algum grau, ainda apresentam baixa escolaridade ou dificuldades de continuidade nos estudos.

O próprio PME apresenta dados que tornam essa questão relevante. O documento registra taxa de alfabetização de 96,2% entre pessoas de 15 anos ou mais e informa que o município possui certificado de “Município Livre do Analfabetismo”, com 3,63% de pessoas analfabetas. Ao mesmo tempo, aponta que 22,6% da população de 15 anos ou mais não havia concluído os anos iniciais.

Esse conjunto de dados permite uma leitura mais cuidadosa da realidade municipal. O baixo percentual de analfabetismo absoluto pode indicar avanços importantes, mas o percentual de pessoas sem os anos iniciais concluídos mostra que a demanda educacional não se encerra na alfabetização inicial. Há, portanto, uma população que pode não aparecer diretamente como analfabeta, mas que ainda apresenta trajetória escolar incompleta e demanda políticas de continuidade da escolarização.

As estratégias municipais da Meta nove são apresentadas em número reduzido. A primeira prevê o incentivo a metodologias de correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão, priorizando estudantes com rendimento escolar defasado e considerando suas especificidades. Essa estratégia dialoga com a preocupação em enfrentar trajetórias escolares marcadas por defasagem e dificuldades de aprendizagem. No entanto, sua formulação parece mais próxima das demandas do ensino regular do que da alfabetização de jovens, adultos e idosos. O texto não explicita como essas metodologias seriam adaptadas aos sujeitos da EJA, especialmente aqueles que retornam à escola após longos períodos de afastamento.

A segunda estratégia prevê incentivar e/ou implementar, em regime de colaboração, programas de EJA para segmentos populacionais que estejam fora da escola. Também associa esses programas a estratégias sociais que possam garantir a continuidade da escolarização. Esse é um dos pontos mais relevantes da Meta nove no PME de Barão de Cotegipe. A estratégia reconhece que há sujeitos fora da escola e que a oferta da EJA precisa estar articulada a outras condições sociais. Também menciona a continuidade da escolarização, o que impede uma leitura restrita da alfabetização como ação isolada.

Apesar disso, a estratégia permanece ampla. O documento não define quais programas seriam criados ou fortalecidos, onde ocorreriam, quais instituições estariam envolvidas, como a demanda seria localizada ou quais condições seriam asseguradas para permanência dos estudantes. Assim, a estratégia aponta uma direção importante, mas não apresenta os meios necessários para transformar essa previsão em oferta concreta.

A terceira estratégia prevê ações de incentivo à escolarização em parceria com as áreas da saúde e da assistência social, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. Essa formulação é importante porque reconhece que a alfabetização de jovens, adultos e idosos não depende apenas da escola. A articulação com saúde e assistência social pode contribuir para identificar pessoas fora da escola, compreender suas condições de vida e aproximar a política educacional de sujeitos que dificilmente retornariam aos estudos sem algum tipo de mobilização. Essa dimensão é relevante em municípios com comunidades rurais e com trajetórias escolares atravessadas pelo trabalho, pela distância e por interrupções no acesso à escolarização.

No entanto, o PME não detalha como essa parceria seria realizada. Não há indicação de busca ativa voltada especificamente à EJA, visitas às comunidades, levantamento nominal da demanda, atuação de agentes comunitários de saúde, participação do CRAS ou formas de encaminhamento dos sujeitos para a matrícula. Com isso, a articulação intersetorial aparece como intenção importante, mas ainda pouco definida enquanto procedimento de política pública.

Cabe destacar que, na Meta oito do PME, entre suas estratégias, o documento prevê incentivar estudantes em defasagem idade-série a cursarem a EJA em municípios vizinhos. Essa previsão pode ser lida de duas formas: por um lado, indica uma tentativa de não deixar esses sujeitos sem alternativa de escolarização; por outro, evidencia uma limitação da oferta local, uma vez que a continuidade dos estudos passa a depender da existência de atendimento em outros municípios. Nesse sentido, observa-se um deslocamento territorial da oferta, que pode impor novos obstáculos aos sujeitos da EJA, especialmente quando se considera a necessidade de transporte intermunicipal, a compatibilidade de horários com o trabalho, o distanciamento da comunidade de origem e as condições concretas de permanência.

A análise da Meta nove também precisa dialogar com a Meta dez, pois o próprio PME apresenta estratégias voltadas à articulação entre EJA e educação profissional. A Meta dez prevê incentivar, em regime de colaboração, os estudantes da EJA para a educação

profissional, buscando que parte das matrículas da modalidade esteja integrada à formação profissional.

Entre as estratégias da Meta dez, o documento menciona articulação com instituições como o Instituto Federal, incentivo ou auxílio no transporte para cursos profissionalizantes integrados à EJA, monitoramento pedagógico do acesso e da permanência, diversificação curricular, inter-relação entre teoria e prática, cultura, cidadania e preparação para o mundo do trabalho.

Esses elementos ampliam a compreensão da EJA no documento, pois aproximam a modalidade da formação profissional, da permanência e da conclusão dos estudos. Também dialogam com o PNE, que prevê a integração da EJA com a educação profissional. No entanto, esses pontos aparecem vinculados à Meta dez, e não diretamente à Meta nove. Essa separação não é necessariamente um problema, mas mostra que o PME distribui elementos importantes da EJA em diferentes metas, sem construir uma articulação mais integrada entre alfabetização, continuidade dos estudos, formação profissional e permanência. Para uma política de EJA-Alfabetização, essa integração seria importante, pois a alfabetização inicial não pode ser pensada de forma isolada das demais condições de escolarização.

No que se refere às condições de permanência, o PME apresenta alguns elementos, mas eles não aparecem reunidos em uma proposta específica para a EJA-Alfabetização. Na Meta nove, a permanência é mencionada de maneira indireta, quando o documento fala em estratégias sociais para garantir a continuidade da escolarização. Na Meta dez, aparecem referências mais concretas, como transporte, apoio pedagógico e acompanhamento da permanência dos estudantes em cursos profissionalizantes.

Esses pontos indicam que o plano reconhece, em alguma medida, que o acesso à EJA depende de condições materiais e pedagógicas. No entanto, não há detalhamento específico para a alfabetização de jovens, adultos e idosos. O documento não informa como seriam organizados horários, transporte, acolhimento, materiais didáticos ou metodologias próprias para esse público.

A avaliação do PME também contribui para compreender os limites e possibilidades da Meta nove. O PME prevê que o plano seja acompanhado e revisado periodicamente pelo Fórum Municipal de Educação¹², com o objetivo de monitorar o cumprimento das metas estabelecidas. Além disso, o documento prevê a realização de um Minicenso Educacional

¹² No levantamento de notícias públicas, foram localizados dois registros relacionados ao Fórum Municipal de Educação de Barão de Cotegipe no período analisado: a 1ª Conferência Municipal de Educação, em 2017, e uma reunião do Fórum Municipal de Educação, em 2018. Esses registros foram considerados como evidências da atuação do Fórum no acompanhamento do PME.

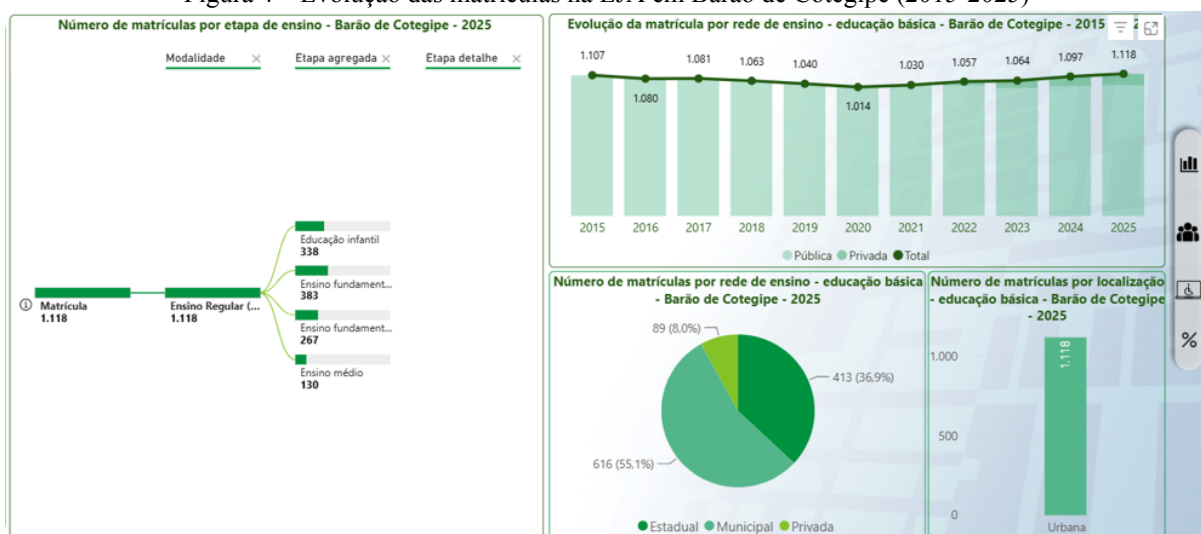
Municipal até 2017, com a finalidade de atualizar os dados da realidade educacional do município, exceto se houvesse a realização de um Censo Populacional pelo IBGE. Essa previsão é relevante, pois demonstra preocupação com a atualização dos dados e com o acompanhamento das metas.

No caso da Meta nove, esse Minicenso poderia ter sido uma ferramenta importante para identificar a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada ou com baixa escolaridade. Poderia também contribuir para localizar essa demanda no território e orientar ações de busca ativa, abertura de turmas e organização da oferta. No entanto, o PME não explicita se esse levantamento incluiria indicadores específicos sobre EJA, analfabetismo absoluto, analfabetismo funcional, localização dos sujeitos ou demanda por turmas. Assim, embora o plano apresente uma estrutura geral de avaliação, não há mecanismos próprios para acompanhar a efetivação da Meta nove.

Essa lacuna é significativa porque a alfabetização de jovens, adultos e idosos exige acompanhamento contínuo. Não basta reconhecer a existência da demanda; é necessário saber quem são esses sujeitos, onde vivem, quais dificuldades enfrentam para estudar e quais condições precisam ser garantidas para que permaneçam na escola. Dessa forma, o PME de Barão de Cotegipe apresenta uma particularidade importante para esta pesquisa. O documento reconhece a necessidade da EJA, mas registra que o município não ofertava a modalidade na rede regular de ensino no momento de elaboração do plano. Essa informação evidencia, no próprio planejamento municipal, um distanciamento entre a demanda reconhecida e a oferta efetivamente disponível.

Para corroborar a constatação documental de que o município não possuía condições institucionais de ofertar a EJA e acabou projetando parte do atendimento para municípios vizinhos, os dados do Censo Escolar revelam um cenário prático ainda mais crítico. Conforme ilustra a Figura 4, não houve registro de ingresso na modalidade dentro do território municipal durante o período analisado:

Figura 4 – Evolução das matrículas na EJA em Barão de Cotegipe (2015-2025)



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base nos dados do painel do Censo Escolar/Inep.

Os dados extraídos do painel confirmam que, ao longo de todo o período de vigência do PME (2015-2025), Barão de Cotegipe não registrou matrícula de EJA na educação básica, em nenhuma das esferas: municipal, estadual, federal ou privada. Essa ausência total de matrículas no próprio território materializa a fragilidade do planejamento local apontada anteriormente. O encaminhamento da demanda para municípios vizinhos evidencia a inexistência de uma oferta interna contínua, o que fragiliza a garantia do direito à educação das 185 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas no município.

Entre os avanços, destaca-se a presença explícita da Meta nove, a existência de uma seção própria para suas estratégias, o reconhecimento da necessidade da EJA e a previsão de programas voltados a sujeitos fora da escola. Também são relevantes a articulação com saúde e assistência social e, na Meta dez, as referências à educação profissional, transporte, apoio pedagógico e permanência.

Por outro lado, as lacunas também são expressivas. O diagnóstico reconhece a ausência de oferta, mas não apresenta uma caracterização detalhada da população que necessita da EJA. As estratégias da Meta nove são poucas e foram formuladas de modo amplo, sem definição de responsáveis, prazos, escolas, turnos, formas de busca ativa, metodologias ou acompanhamento da permanência.

Também chama atenção a ausência de menção explícita ao analfabetismo funcional na redação municipal da Meta nove. Esse ponto limita a aproximação com o PNE, pois a baixa escolaridade e a não conclusão dos anos iniciais demonstram que a demanda por EJA não se restringe ao analfabetismo absoluto.

Assim, a análise do PME de Barão de Cotegipe indica que a Meta nove foi incorporada ao planejamento municipal, mas de forma limitada quanto à sua operacionalização. O documento reconhece a EJA como necessidade e aponta algumas possibilidades de ação, porém não apresenta um planejamento suficientemente detalhado para enfrentar a distância entre a demanda existente e a oferta da modalidade.

No caso de Barão de Cotegipe, portanto, a presença formal da Meta nove não garante, por si só, a efetivação do direito à alfabetização e à continuidade dos estudos. Para que essa meta se concretize, seria necessário transformar o reconhecimento da demanda em ações mais objetivas, com identificação dos sujeitos, organização da oferta, articulação intersetorial, condições de permanência e acompanhamento dos resultados. Nesse sentido, o PME revela avanços importantes no plano da intenção, mas também mostra limites que ajudam a compreender o distanciamento entre demanda e oferta da EJA-Alfabetização no município.

5.3 PME DE GETÚLIO VARGAS

O PME de Getúlio Vargas aparece de forma mais estruturada do que nos municípios em que a modalidade surge apenas como necessidade futura ou como previsão genérica. O documento foi elaborado para o decênio 2015-2025 e afirma ter sido construído de forma democrática, com participação da comunidade educativa, representantes da sociedade civil e dos poderes públicos.

Um primeiro aspecto que merece destaque é a existência de uma comissão temática específica para a EJA durante o processo de elaboração do PME, a qual contou com representantes da EMEF Pedro Herrerias, do Colégio Estadual Antônio Scussel e da Câmara Municipal. Esse dado indica que a EJA foi considerada pauta própria no processo de construção do plano, diferenciando Getúlio Vargas de municípios em que a modalidade aparece de maneira mais lateral. Contudo, a valorização da modalidade no planejamento contrasta fortemente com a realidade dos dados oficiais.

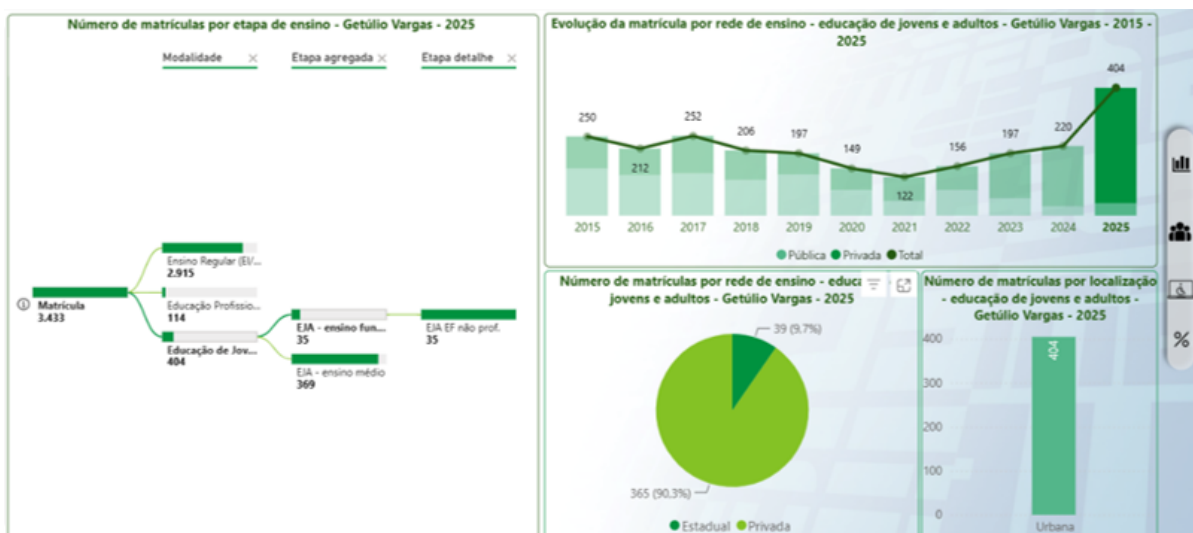
Ao consultar o painel de matrículas do Censo Escolar (INEP) para o período, constata-se que a oferta geral de EJA no município concentra-se, na verdade, nas iniciativas privada e estadual, não constando protagonismo ou registros expressivos de matrículas na esfera municipal. Isso aponta que a participação ativa da rede municipal na comissão do plano (representada pela EMEF Pedro Herrerias) não se traduziu na efetivação de uma política pública municipal de oferta contínua de vagas.

No caso de Getúlio Vargas¹³, o PME apresenta uma diferença importante em relação a Barão de Cotegipe: o documento registra a existência de oferta de EJA no território municipal. A EMEF Pedro Herrerias aparece como escola municipal que atende aproximadamente 350 alunos nos turnos da manhã, tarde e noite, com oferta de EJA. O plano também informa que a escola oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e EJA, especificamente nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Esse ponto é central para esta pesquisa, pois mostra que, em Getúlio Vargas, a relação entre demanda e oferta não se apresenta apenas como ausência de atendimento ou como intenção futura. Há, no documento, uma oferta institucionalizada da modalidade em uma escola municipal. No entanto, essa presença também precisa ser analisada criticamente, porque o registro da EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental não esclarece, por si só, se há atendimento específico à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Assim, a oferta da EJA existe, mas permanece a necessidade de verificar se ela contempla o ciclo inicial de alfabetização ou se está concentrada na continuidade da escolarização.

Conforme ilustra a Figura 5 a seguir, o panorama geral das matrículas da EJA em Getúlio Vargas apresenta uma dinâmica distinta dos demais municípios investigados:

Figura 5 - Distribuição geral das matrículas na EJA em Getúlio Vargas (2015-2025)



Fonte: Elaborada pela autora (2026), com base nos dados do painel do Censo Escolar/Inep.

¹³ No levantamento de notícias públicas, foram localizados nove registros relacionados ao Fórum Municipal de Educação de Getúlio Vargas entre 2016 e 2025, indicando continuidade anual do evento, com exceção de 2020, para o qual não foi encontrada notícia comprobatória. Também se observa que o Fórum Municipal de Educação do município possui caráter permanente e foi criado pela Lei nº 5.131/2016.

Os dados evidenciam que, no quadro geral do município, a oferta da EJA concentra-se majoritariamente nas iniciativas privada e estadual, não constando registros expressivos da esfera municipal. No entanto, ao refinar a busca estritamente para a modalidade do Ensino Fundamental não profissional, observa-se o cenário ilustrado na Figura 5:

Nesse recorte específico, a oferta é 100% garantida pela esfera pública, contabilizando um total de 35 matrículas. Contudo, assim como observado na análise documental do PME e do PPP, o painel estatístico do INEP não permite desmembrar ou visualizar quantas dessas 35 matrículas foram destinadas exclusivamente a turmas de alfabetização (Anos Iniciais). Essa indefinição nos dados corrobora a lacuna apontada anteriormente: embora Getúlio Vargas possua uma estrutura de EJA mais institucionalizada do que os municípios vizinhos, a política pública voltada especificamente para as 421 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas do município permanece invisibilizada, diluída nos números gerais da modalidade e concentrada na continuidade da escolarização.

A redação da Meta nove no PME de Getúlio Vargas estabelece o compromisso de contribuir, em regime de colaboração, para elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência do plano, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Essa formulação aproxima-se de modo direto da Meta nove do Plano Nacional de Educação, pois contempla tanto o enfrentamento do analfabetismo absoluto quanto a redução do analfabetismo funcional.

A presença do analfabetismo funcional é um elemento importante. Diferentemente de planos municipais que retomam apenas a alfabetização inicial ou a erradicação do analfabetismo absoluto, o PME de Getúlio Vargas incorpora uma preocupação mais ampla com os usos sociais da leitura, da escrita e dos conhecimentos básicos. Isso permite uma leitura mais próxima da concepção de alfabetização defendida nesta pesquisa, pois a demanda da EJA-Alfabetização não se limita às pessoas que nunca aprenderam a ler e escrever, mas também inclui sujeitos com baixa escolaridade e trajetórias escolares interrompidas.

As estratégias da Meta nove também apresentam elementos relevantes. O plano prevê assegurar, em regime de colaboração, a oferta gratuita da EJA a todos que não tiveram acesso à educação na idade própria. Também propõe promover a oferta de EJA no Ensino Fundamental, Anos Iniciais e Finais, em regime de colaboração entre os entes federados. Essa estratégia é significativa porque menciona os Anos Iniciais, aspecto diretamente relacionado à alfabetização.

Contudo, ao mesmo tempo em que a estratégia menciona os Anos Iniciais, o PME identifica de forma mais concreta a oferta da EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental, enquanto o PPP de 2024 confirma a permanência da modalidade na EMEF Pedro Herrerias. Essa diferença merece atenção, pois pode indicar uma distância entre a previsão ampla da Meta nove e a oferta efetivamente identificada nos documentos escolares. Assim, o PME reconhece a necessidade de oferta da EJA nos Anos Iniciais e Finais, mas os documentos analisados não detalham como a alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos é organizada no município.

A lacuna observada no planejamento municipal também precisa ser situada em um contexto nacional mais amplo. O documento Balanço do Plano Nacional de Educação indica que a Meta nove do PNE não foi cumprida no prazo previsto. A taxa de alfabetização de 93,5% da população com 15 anos ou mais, que deveria ter sido alcançada em 2015, somente foi atingida em 2020. Além disso, o documento aponta que o analfabetismo funcional avançou, passando de 27% em 2011 e 2015 para 29% em 2018, quando a meta nacional previa sua redução em 50% até o final da vigência do plano. Esse dado reforça que a alfabetização de jovens, adultos e idosos não pode ser analisada apenas pela presença formal da meta nos documentos municipais, mas exige observar as condições concretas de oferta, permanência e continuidade da escolarização.

O balanço também destaca o enfraquecimento do Programa Brasil Alfabetizado, voltado à alfabetização de jovens, adultos e idosos, compreendido como uma porta de acesso à cidadania e à elevação da escolaridade. Esse aspecto dialoga diretamente com os limites observados no planejamento municipal, pois a efetivação da EJA-Alfabetização depende não apenas da iniciativa local, mas também de políticas nacionais de financiamento, indução e apoio técnico. No caso de Getúlio Vargas, embora o PME preveja a oferta gratuita da EJA, diagnóstico da demanda, chamadas públicas e acompanhamento intersetorial, a ausência de detalhamento sobre a alfabetização inicial evidencia que a política municipal também se insere em um cenário mais amplo de fragilização da EJA no país.

Essa leitura se amplia quando se considera a Meta dez do PNE, referente à integração da EJA com a educação profissional. O balanço mostra que, em vez de avançar em direção à meta de 25% das matrículas da EJA integradas à formação profissional, o percentual nacional caiu de 2,8% em 2014 para 1,8% em 2020. Esse dado reforça a dificuldade de articular alfabetização, continuidade dos estudos e formação para o trabalho, aspecto também presente no PME de Getúlio Vargas, que prevê a EJA integrada à Educação Profissional, mas não

detalha suficientemente como essa articulação se efetiva para os sujeitos em processo de alfabetização.

Outro ponto relevante é a previsão de diagnóstico da população de 15 anos ou mais com Ensino Fundamental ou Médio incompletos. Essa estratégia dialoga diretamente com a problemática da pesquisa, pois a identificação da demanda é condição fundamental para planejar a oferta. Sem conhecer quem são os sujeitos não alfabetizados ou com escolarização incompleta, onde vivem, em quais condições trabalham e quais barreiras enfrentam para retornar à escola, a política tende a permanecer genérica.

Apesar disso, o PME não detalha como esse diagnóstico seria realizado, com que periodicidade, por quais órgãos, com quais instrumentos ou de que forma seus resultados seriam utilizados para abertura de turmas. A previsão é importante, mas permanece ampla. Para uma política de EJA-Alfabetização, esse detalhamento seria necessário, especialmente em municípios com população rural, trabalhadores em diferentes jornadas e sujeitos que podem estar distantes dos espaços escolares.

A Meta nove também prevê chamadas públicas por rádio, jornais e redes sociais, sob responsabilidade de cada rede de ensino. Essa estratégia se aproxima da ideia de busca ativa, pois reconhece que não basta disponibilizar a oferta; é necessário divulgar e convocar a população que está fora da escola. Esse elemento representa um avanço em relação a documentos que apenas afirmam o direito à EJA, sem indicar nenhuma forma de mobilização da demanda.

No entanto, a chamada pública, isoladamente, pode ser insuficiente para alcançar sujeitos jovens, adultos e idosos não alfabetizados. A divulgação em meios de comunicação não garante que a informação chegue a todos, especialmente àqueles que vivem em áreas rurais, que trabalham em horários extensos, que possuem baixa escolaridade ou que carregam experiências negativas com a escola. Assim, embora a estratégia represente um avanço, ela precisaria estar articulada a ações mais diretas de busca ativa, como levantamento territorial, atuação conjunta com agentes comunitários, CRAS, unidades de saúde, escolas e lideranças comunitárias.

Outro aspecto importante da Meta nove é a previsão de avaliação por meio de exames específicos para enquadramento do nível de alfabetização de jovens e adultos. Essa estratégia pode contribuir para reconhecer diferentes trajetórias escolares e evitar que todos os sujeitos sejam tratados de forma homogênea. No entanto, também exige cautela, pois a avaliação não deve funcionar apenas como mecanismo classificatório. Para a EJA-Alfabetização, seria

necessário que esse diagnóstico pedagógico estivesse articulado a práticas de acolhimento, escuta e organização de percursos formativos adequados ao tempo e às experiências dos estudantes.

O PME ainda prevê adesão a programas e projetos inovadores na EJA oferecidos pelo Governo Federal e incentivo à oferta da modalidade articulada à jornada de trabalho com os segmentos empregadores. Esse ponto é relevante porque reconhece uma das principais barreiras enfrentadas pelos sujeitos da EJA: a conciliação entre estudo e trabalho. A menção à jornada de trabalho aproxima o planejamento municipal das condições concretas de vida dos educandos, especialmente em um município cuja realidade econômica envolve comércio, indústria, serviços e atividades rurais.

Apesar disso, a estratégia não define como essa articulação com empregadores seria realizada. Não há indicação de acordos, flexibilização de horários, transporte, campanhas junto às empresas ou organização de turmas em horários compatíveis com trabalhadores. Dessa forma, o plano reconhece uma dimensão central da permanência, mas ainda não apresenta mecanismos suficientes para transformar essa previsão em ação concreta.

A parceria intersetorial também aparece na Meta nove, quando o PME prevê o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola em parceria com as áreas da Saúde, Assistência Social, Conselho Tutelar e Ministério Público. A estratégia menciona a identificação dos motivos de afastamento e a colaboração com os sistemas e redes de ensino para garantir frequência e apoio à aprendizagem. Esse é um dos pontos mais fortes do documento, pois aproxima a EJA de uma política pública que ultrapassa os limites da escola.

Tal formulação permite observar que a alfabetização de jovens, adultos e idosos não depende apenas da existência de vaga. Ela envolve condições sociais, familiares, econômicas e subjetivas que interferem no retorno e na permanência. A articulação com saúde e assistência social pode contribuir para localizar sujeitos fora da escola, compreender suas necessidades e construir estratégias de permanência. Apesar da relevância dessa previsão, o documento não explicita procedimentos, responsabilidades, prazos ou formas de acompanhamento. Com isso, a intersetorialidade aparece como intenção importante, mas ainda pouco definida como prática de política pública.

A análise da Meta nove também precisa dialogar com a Meta oito, pois o PME de Getúlio Vargas associa a elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos a ações relacionadas à EJA. Entre as estratégias, aparecem o diagnóstico da escolarização dessa população, a adesão a programas de EJA nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino

Médio, a divulgação de exames de certificação e a oferta de Educação Profissional Técnica. Também há previsão de metodologias de correção de fluxo, acompanhamento pedagógico individualizado, recuperação e progressão.

Esses elementos ampliam a análise porque indicam que a EJA não está restrita à Meta nove, mas aparece distribuída em outras metas do plano. Essa distribuição pode ser positiva, pois relaciona alfabetização, continuidade dos estudos, correção de fluxo, certificação e formação profissional. No entanto, também pode dificultar uma compreensão integrada da política de EJA-Alfabetização, já que as ações aparecem fragmentadas em diferentes metas, sem necessariamente construir um percurso contínuo entre alfabetização inicial, permanência, conclusão do Ensino Fundamental e acesso à formação profissional.

A Meta dez reforça essa articulação ao prever, em regime de colaboração, que no mínimo 25% das matrículas da EJA nos Ensinos Fundamental e Médio sejam ofertadas de forma integrada à Educação Profissional. Entre as estratégias, o plano menciona divulgação de programas voltados à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, adesão a programas federais, desenvolvimento de currículos, metodologias e instrumentos de avaliação, formação continuada de docentes, adesão ao Programa Nacional do Livro Didático da EJA e ampliação do Atendimento Educacional Especializado à modalidade.

Esses pontos demonstram uma concepção de EJA mais ampla do que a simples certificação escolar. Ao mencionar currículo, metodologia, formação docente, livro didático, AEE e educação profissional, o PME reconhece que a modalidade demanda condições pedagógicas próprias. Contudo, no que se refere especificamente à EJA-Alfabetização, ainda se observa uma lacuna: o documento não explicita metodologias voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos, nem apresenta formas concretas de acolhimento, materiais específicos, organização de tempos e espaços ou estratégias para sujeitos em nível inicial de escolarização.

Essa lacuna pode ser melhor compreendida quando se articula o PME ao Projeto Político-Pedagógico da Rede Municipal de Ensino de Getúlio Vargas, de 2024. O PPP confirma a oferta da EJA na EMEF Pedro Herrerias e apresenta a modalidade em seção própria. O documento afirma que a EJA deve ter estrutura flexível, contemplar conteúdos significativos, respeitar o tempo diferenciado de aprendizagem e assegurar acesso, permanência e sucesso dos educandos.

Essa relação entre PME e PPP é importante porque mostra certa continuidade entre o planejamento decenal e o documento pedagógico mais recente da rede. O PPP retoma

princípios presentes no PME e os atualiza no âmbito da organização pedagógica municipal. Ao reconhecer que os estudantes da EJA possuem diferentes experiências de vida e que muitos se afastaram da escola por fatores sociais, econômicos, políticos e culturais, como ingresso prematuro no trabalho, evasão e repetência, o PPP fortalece uma concepção de EJA ligada às trajetórias reais dos sujeitos.

Nesse sentido, Getúlio Vargas apresenta um avanço importante em relação à concepção da modalidade. A EJA é compreendida como direito à escolarização, participação no mundo letrado, resolução de problemas da vida cotidiana, melhoria das condições de trabalho e exercício da cidadania. Essa formulação se aproxima da perspectiva defendida nesta pesquisa, pois não reduz a alfabetização à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, mas a relaciona ao uso social da língua, da matemática e dos conhecimentos necessários à vida cotidiana.

Por outro lado, a análise conjunta do PME e do PPP também evidencia limites. Embora o PPP afirme a necessidade de políticas públicas específicas, permanentes e contínuas enquanto houver demanda, os documentos não apresentam dados atualizados sobre quantas pessoas demandam a EJA-Alfabetização, quantas matrículas existem nos Anos Iniciais da EJA, quais turmas foram abertas no período de vigência do PME ou quais ações de busca ativa foram efetivamente realizadas. Assim, há uma formulação consistente no plano da intenção e da concepção, mas ainda faltam evidências documentais mais objetivas sobre a materialização da oferta de alfabetização.

No caso de Getúlio Vargas, portanto, a presença da EJA no planejamento municipal é mais evidente do que em Barão de Cotegipe. O município possui uma comissão específica de EJA no PME, registra oferta da modalidade na EMEF Pedro Herrerias, inclui a EJA como seção própria no PPP e apresenta estratégias que envolvem diagnóstico, chamada pública, regime de colaboração, avaliação, articulação com trabalho, saúde, assistência social e educação profissional. Esses elementos representam avanços significativos no reconhecimento da modalidade e no planejamento de ações voltadas aos sujeitos fora da escola.

No entanto, as lacunas também são expressivas. O PME não detalha suficientemente a oferta da EJA-Alfabetização nos Anos Iniciais, não apresenta caracterização aprofundada da população não alfabetizada, não define mecanismos concretos de busca ativa para além das chamadas públicas, não especifica formas de acolhimento, transporte, horários, materiais didáticos ou metodologias próprias para alfabetização de jovens, adultos e idosos. Também

não esclarece como o diagnóstico previsto seria utilizado para orientar a abertura de turmas ou a permanência dos estudantes.

Assim, a análise do PME de Getúlio Vargas indica que a Meta nove foi incorporada ao planejamento municipal de forma mais completa que em outros documentos analisados, especialmente por mencionar o analfabetismo funcional e por prever estratégias relacionadas à oferta gratuita, diagnóstico da demanda, chamadas públicas e acompanhamento intersetorial. A articulação com o PPP de 2024 reforça essa leitura, pois o documento pedagógico reconhece a EJA como direito, valoriza a flexibilidade, os tempos diferenciados de aprendizagem e a permanência enquanto houver demanda.

Ainda assim, para os objetivos desta pesquisa, é necessário observar que a presença formal da modalidade e a existência de oferta nos Anos Finais não garantem, por si só, a efetivação da EJA-Alfabetização. O desafio está em verificar se a população jovem, adulta e idosa não alfabetizada ou com baixa escolaridade encontra, de fato, oportunidades de ingresso, permanência e continuidade dos estudos. Nesse sentido, Getúlio Vargas apresenta avanços importantes no planejamento e na concepção da EJA, mas também revela a necessidade de maior detalhamento e sistematização dos registros das ações voltadas especificamente à alfabetização inicial, permitindo compreender com mais precisão a distância entre a demanda existente e a oferta efetivamente realizada.

5.4 COMPARATIVO ANALÍTICO ENTRE OS MUNICÍPIOS E O CENÁRIO NACIONAL

Com o objetivo de sistematizar os principais achados da análise documental, esta seção apresenta um quadro comparativo entre os três municípios investigados: Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas. O Quadro 1 não substitui a análise desenvolvida anteriormente, mas tem a finalidade de visualizar, de forma panorâmica, como a Meta nove aparece nos Planos Municipais de Educação, quais registros documentais de oferta foram localizados, quais estratégias são previstas e quais lacunas permanecem em cada realidade municipal.

Além da comparação entre os municípios, a seção também considera o cenário nacional da Meta nove, uma vez que as dificuldades observadas no âmbito local não podem ser compreendidas de forma isolada. O não cumprimento integral da meta no período previsto pelo PNE, o crescimento do analfabetismo funcional e o enfraquecimento de políticas nacionais voltadas à alfabetização de jovens, adultos e idosos ajudam a compreender os limites enfrentados pelos municípios na efetivação da EJA-Alfabetização.

Quadro 1 - Comparação das categorias de análise da Meta nove nos PME

Categorias de análise	Aratiba	Barão de Cotegipe	Getúlio Vargas
Presença da Meta nove	A Meta nove aparece no PME, mas inserida em bloco mais amplo da educação básica, sem seção específica para a EJA.	A Meta nove aparece em seção própria, o que facilita sua localização e análise no PME.	A Meta nove aparece de modo mais completo e articulado ao PNE, incluindo analfabetismo absoluto e funcional.
Diagnóstico da demanda	Há referência à taxa de analfabetismo, mas sem caracterização detalhada dos sujeitos, localização, faixa etária, vínculos com trabalho ou obstáculos de acesso.	O PME apresenta diagnóstico específico sobre a EJA e reconhece a necessidade da modalidade, especialmente nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.	Há previsão de diagnóstico da população com Ensino Fundamental ou Médio incompletos, mas faltam dados atualizados sobre a demanda específica por EJA-Alfabetização.
Oferta documentada	Há previsão de oferta gratuita da EJA e legislação sobre auxílio-transporte para estudantes da EJA no Ensino Fundamental. Não se identifica oferta específica de EJA-Alfabetização.	O próprio PME registra que o município não ofertava EJA na rede regular de ensino no momento de elaboração do plano; a oferta aparece como necessidade futura ou dependente de outros entes/municípios.	Há oferta documentada de EJA na EMEF Pedro Herrerias, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O PPP de 2024 confirma a modalidade, mas não apresenta registros suficientes sobre a oferta específica de alfabetização inicial.
Busca ativa / chamadas públicas	O PME prevê chamadas públicas e busca ativa, mas não foram localizados editais ou notícias específicas de chamada pública para EJA no portal municipal.	Há previsão de articulação com saúde e assistência social, mas sem detalhamento de busca ativa, levantamento nominal, visitas, atuação do CRAS ou	O PME prevê chamadas públicas por rádio, jornais e redes sociais e acompanhamento intersetorial, mas faltam evidências objetivas sobre ações efetivas de busca ativa.

		agentes comunitários.	
Permanência	Há previsão de transporte e atenção às pessoas idosas. A Lei Municipal nº 2.925/2010 aparece como medida concreta de apoio ao deslocamento de estudantes da EJA residentes no interior.	A permanência aparece de forma indireta, associada à continuidade da escolarização e, na Meta dez, ao transporte e à educação profissional.	O plano menciona articulação com jornada de trabalho, saúde, assistência social, Conselho Tutelar, Ministério Público, educação profissional, formação docente, materiais e AEE.
Lacunas principais	Ausência de seção própria para EJA; diagnóstico pouco detalhado; estratégias amplas; ausência de indicadores específicos de acompanhamento da Meta nove; pouca comprovação documental de busca ativa.	Ausência de oferta regular própria; estratégias em número reduzido e com menor detalhamento operacional; ausência de prazos, responsáveis e locais de atendimento; ausência explícita da redução do analfabetismo funcional; dependência de oferta externa.	Apesar da maior estrutura documental, faltam dados sobre EJA-Alfabetização nos Anos Iniciais, matrículas, turmas abertas, ações efetivas de busca ativa, metodologias específicas e uso do diagnóstico para abertura de turmas.
Relação com o cenário nacional	A realidade de Aratiba expressa uma situação recorrente no país: bons indicadores gerais de alfabetização convivem com a permanência de sujeitos não alfabetizados, sobretudo entre grupos mais velhos.	Barão de Cotegipe evidencia, em escala local, uma das fragilidades nacionais da EJA: o reconhecimento da demanda sem a garantia de oferta regular e contínua no próprio território.	Getúlio Vargas aproxima-se mais das diretrizes nacionais ao apresentar maior institucionalização da EJA, mas também revela limites semelhantes aos nacionais, especialmente quanto à alfabetização inicial e ao acompanhamento da Meta nove.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base nos Planos Municipais de Educação de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas, nos documentos escolares analisados, nos dados do Censo Demográfico de 2022 e no balanço nacional do PNE.

A partir do Quadro 1, observa-se que a presença formal da Meta nove nos Planos Municipais de Educação se expressa de forma diferenciada, embora os três municípios façam parte da mesma região geográfica. Aratiba apresenta estratégias relevantes, mas ainda pouco detalhadas quanto à localização da demanda, à organização da oferta e ao acompanhamento das ações. Barão de Cotegipe evidencia, de forma mais explícita, o distanciamento entre a demanda reconhecida e a ausência de oferta regular própria. Getúlio Vargas, por sua vez, demonstra maior institucionalização da EJA, com presença documental mais consistente da modalidade, mas ainda apresenta lacunas quando se observa especificamente a alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos.

Essa comparação permite compreender que o problema da EJA-Alfabetização não está apenas na ausência da Meta nove nos documentos, pois ela aparece nos três PMEs. A principal questão está na forma como essa meta é traduzida em diagnóstico, oferta, busca ativa, permanência e acompanhamento. Em outras palavras, a existência formal da meta não garante, por si só, a efetivação do direito à alfabetização, especialmente quando faltam registros sobre quem são os sujeitos não alfabetizados, onde vivem, quais obstáculos enfrentam e quais ações foram desenvolvidas para alcançá-los.

Nesse ponto, evidencia-se uma das constatações centrais desta pesquisa: a pouca visibilidade documental da EJA-Alfabetização nos registros públicos analisados. Embora os municípios mencionem a EJA em seus planejamentos ou apresentem dados gerais de matrícula na modalidade, nem sempre é possível identificar se essas informações se referem à alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos. Essa ausência de distinção entre a EJA como modalidade ampla e a EJA-Alfabetização dificulta o acompanhamento da Meta nove, pois a superação do analfabetismo absoluto exige dados mais precisos sobre quem demanda, quem acessa e quem permanece em processos de alfabetização.

Os dados do Censo Demográfico de 2022 também reforçam essa análise, pois mostram que as taxas gerais de alfabetização dos municípios são elevadas, mas não eliminam a existência de sujeitos não alfabetizados. Aratiba registra 175 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas, Barão de Cotegipe registra 185 e Getúlio Vargas registra 421, totalizando 781 pessoas nos três municípios. Desse modo, embora os percentuais indiquem um cenário relativamente favorável, os números absolutos revelam que a demanda por EJA-Alfabetização permanece concreta e não pode ser desconsiderada pelo planejamento educacional.

Outro aspecto relevante refere-se à distribuição dessa demanda entre os grupos populacionais. Nos três municípios, os dados por faixa etária indicam redução da taxa de

alfabetização nos grupos mais velhos, o que evidencia a permanência de desigualdades educacionais produzidas historicamente.

Em Getúlio Vargas, por exemplo, a taxa de alfabetização entre pessoas com 80 anos ou mais chega a 84,95%, indicando que a concentração do analfabetismo é mais intensa entre a população idosa. Já os dados por sexo e cor ou raça mostram diferenças entre os grupos analisados, ainda que alguns deles apresentem números absolutos reduzidos. Esses elementos demonstram que a análise da EJA-Alfabetização não pode se limitar à taxa geral do município, pois precisa considerar desigualdades etárias, territoriais, sociais e étnico-raciais.

Quando relacionados ao cenário nacional, os dados municipais revelam que as dificuldades identificadas em Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas não são isoladas. O não cumprimento integral da Meta nove no prazo previsto, o crescimento do analfabetismo funcional e a fragilização de programas nacionais de alfabetização de jovens, adultos e idosos indicam que os limites locais fazem parte de um quadro mais amplo de enfraquecimento da EJA no Brasil. Assim, os municípios analisados expressam, em escala regional, desafios presentes na política educacional brasileira: reconhecer a demanda, organizar a oferta, garantir permanência e assegurar continuidade dos estudos.

Nesse sentido, o quadro comparativo reforça a resposta ao problema de pesquisa: há um distanciamento entre a demanda existente e a oferta documentada da EJA-Alfabetização nos três municípios, embora esse distanciamento assuma formas distintas em cada contexto. Em Aratiba, ele aparece na generalidade das estratégias e na ausência de registros mais específicos sobre busca ativa e oferta inicial. Em Barão de Cotegipe, manifesta-se na dependência de oferta externa e na ausência de atendimento regular próprio. Em Getúlio Vargas, apresenta-se de modo mais sutil, pois há maior estrutura documental e institucional, mas ainda faltam informações mais precisas sobre a alfabetização inicial, como matrículas, turmas abertas, metodologias específicas e ações efetivas de busca ativa.

Portanto, a efetivação da Meta nove exige que o planejamento municipal avance da previsão normativa para ações concretas, contínuas, monitoradas e territorialmente acessíveis aos sujeitos da EJA. Para isso, é necessário que os municípios conheçam com maior precisão quem são as pessoas não alfabetizadas ou com baixa escolaridade, onde vivem, quais condições enfrentam para estudar e que tipo de oferta pode responder às suas realidades. Somente assim a EJA-Alfabetização poderá ser pensada não apenas como meta formal, mas como política pública de garantia do direito à educação ao longo da vida.

6 APONTAMENTOS FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo analisar, a partir da Meta nove do Plano Nacional de Educação, o distanciamento entre a demanda e a oferta da alfabetização na EJA nos municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS. Para isso, foram considerados os Planos Municipais de Educação, documentos escolares e demais registros oficiais relacionados à modalidade, buscando compreender de que forma a alfabetização de jovens, adultos e idosos aparece no planejamento educacional local.

O estudo partiu da compreensão de que a EJA não pode ser analisada apenas como modalidade destinada à correção de trajetórias escolares interrompidas. Ela precisa ser entendida como expressão do direito à educação ao longo da vida e como política necessária ao enfrentamento de desigualdades históricas que ainda marcam a trajetória de jovens, adultos e idosos.

Ao longo da investigação, tornou-se evidente que a existência de taxas elevadas de alfabetização nos municípios analisados não elimina a necessidade de políticas públicas voltadas à EJA-Alfabetização. Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas apresentam percentuais de alfabetização superiores a 96% entre a população de 15 anos ou mais e encontram-se em situação relativamente favorável quando comparados à média da Região Geográfica Imediata de Erechim.

No entanto, com base no Censo Demográfico de 2022, os dados absolutos revelam a permanência de 175 pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas em Aratiba, 185 em Barão de Cotegipe e 421 em Getúlio Vargas, totalizando 781 sujeitos que ainda não tiveram plenamente garantido o direito à alfabetização. Esses números demonstram que percentuais reduzidos não devem ser interpretados como ausência de demanda, pois representam pessoas concretas, com trajetórias marcadas por interrupções, exclusões e dificuldades de acesso ou permanência na escola. Nesse sentido, o problema não está na inexistência de sujeitos a serem atendidos, mas na dificuldade de transformar essa demanda em oferta pública planejada, contínua e acessível.

A permanência de pessoas não alfabetizadas nos três municípios analisados indica que a Meta nove ainda exige ações mais efetivas no âmbito local, regional e nacional. Isso reforça a necessidade de que o planejamento educacional municipal considere não apenas os percentuais gerais de alfabetização, mas também os sujeitos que permanecem fora do direito à leitura, à escrita e à continuidade da escolarização.

A contextualização regional também permitiu compreender que a demanda por EJA-Alfabetização não está relacionada apenas aos indicadores estatísticos, mas às condições históricas, territoriais e sociais da Região Geográfica Imediata de Erechim. O território analisado possui forte relação com o meio rural, com pequenas propriedades, comunidades do interior e trajetórias de vida marcadas pelo trabalho agrícola.

Nesse contexto, fatores como a distância entre moradia e escola, as dificuldades de deslocamento, a inserção precoce no trabalho e a oferta escolar limitada em determinadas etapas ajudam a compreender a permanência de trajetórias escolares interrompidas entre jovens, adultos e idosos. Além disso, a centralização dos equipamentos escolares pode dificultar o acesso da população rural, especialmente quando não há transporte, horários flexíveis e estratégias específicas de busca ativa.

A análise dos Planos Municipais de Educação demonstrou que a Meta nove foi incorporada nos três municípios, mas de formas diferentes e com níveis distintos de detalhamento. Em Aratiba, a meta aparece no eixo da garantia do direito à educação básica, embora não receba uma seção específica destinada à EJA.

O PME de Aratiba apresenta estratégias importantes, como oferta gratuita, continuidade dos estudos, chamadas públicas, busca ativa, atenção às pessoas idosas e transporte. No entanto, essas ações são formuladas de maneira ampla e não apresentam diagnóstico detalhado da população não alfabetizada, nem definem com precisão como a oferta seria organizada no território, em quais espaços, turnos ou condições de permanência. Assim, no caso de Aratiba, há reconhecimento formal da Meta nove e presença de estratégias compatíveis com a EJA, mas ainda falta maior concretude para transformar o planejamento em ação contínua e acompanhada.

Em Barão de Cotegipe, a análise revelou uma tensão mais explícita entre demanda e oferta. O PME reconhece a necessidade da EJA, mas registra que, no momento de elaboração do plano, o município não ofertava a modalidade na rede regular de ensino. Essa informação é central para a pesquisa, pois mostra que a ausência de oferta não aparece apenas como dado administrativo, mas como limite concreto do planejamento educacional local.

Embora o documento apresente estratégias voltadas a programas de EJA, articulação com saúde e assistência social e possibilidades relacionadas à Meta dez, suas ações são poucas e amplas, sem definição de responsáveis, prazos, locais de atendimento, formas de busca ativa ou metodologias específicas. Além disso, a redação municipal da Meta nove não

retoma explicitamente a redução do analfabetismo funcional, o que limita sua aproximação com o PNE.

Getúlio Vargas, por sua vez, apresentou a organização mais estruturada entre os municípios analisados. O PME registra a existência de uma comissão temática específica para a EJA em seu processo de elaboração, além de indicar oferta da modalidade na EMEF Pedro Herrerias, especialmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental. O município também apresenta estratégias voltadas à oferta gratuita, ao diagnóstico da população com escolaridade incompleta, às chamadas públicas, à avaliação do nível de alfabetização, à articulação com a jornada de trabalho, ao acompanhamento intersetorial e à integração da EJA com a educação profissional. O PPP de 2024 reforça essa concepção ao tratar a EJA como modalidade que exige flexibilidade, respeito aos tempos de aprendizagem, conteúdos significativos, acesso, permanência e sucesso dos educandos.

Apesar desses avanços, a análise de Getúlio Vargas também evidencia lacunas importantes. A existência de oferta da EJA nos Anos Finais não garante, por si só, a efetivação da EJA-Alfabetização nos Anos Iniciais. Os documentos analisados não apresentam dados suficientes sobre quantas pessoas demandam a alfabetização inicial, quantas matrículas existem nessa etapa, quais turmas foram abertas ao longo da vigência do PME ou quais ações de busca ativa foram efetivamente realizadas.

Assim, mesmo no município com maior estrutura documental e institucional, permanece a necessidade de registros documentais mais objetivos sobre como a alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos se materializa na prática. Cabe destacar que a escolha pelo recorte da EJA-Alfabetização orientou todo o percurso da pesquisa. Desde o início, buscou-se localizar registros referentes à alfabetização inicial de jovens, adultos e idosos nos documentos municipais, nos PMEs, nos PPPs e nas bases oficiais consultadas.

Desse modo, uma das constatações relevantes desta pesquisa refere-se à pouca visibilidade documental da EJA-Alfabetização. Embora a Meta nove tenha como foco a elevação da taxa de alfabetização, a superação do analfabetismo absoluto e a redução do analfabetismo funcional, os documentos municipais e as bases oficiais consultadas nem sempre distinguem, de forma clara, a oferta geral da EJA da oferta específica de alfabetização inicial. Essa limitação dificultou a identificação de matrículas, turmas, metodologias e ações de busca ativa voltadas diretamente aos sujeitos não alfabetizados. Assim, a ausência de dados específicos sobre a EJA-Alfabetização não representa apenas uma dificuldade do percurso

investigativo, mas revela uma fragilidade da própria política pública e de seus mecanismos de acompanhamento.

A EJA-Alfabetização permanece pouco explicitada e pouco documentada no planejamento e nos registros públicos municipais. Essa constatação reforça a necessidade de que os municípios produzam informações mais precisas sobre a alfabetização inicial, de modo a permitir o acompanhamento da Meta nove e a avaliação das ações voltadas à população jovem, adulta e idosa não alfabetizada.

O site do Fórum de Educação de Getúlio Vargas também contribuiu para essa leitura, ao demonstrar a existência de um espaço público institucionalizado pela Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto, com registros de edições recentes e anteriores do Fórum de Educação. Esse dado indica maior continuidade na organização de debates educacionais no município e reforça a presença de uma cultura de planejamento e acompanhamento mais visível quando comparada aos demais municípios investigados.

Contudo, essa institucionalidade não elimina a necessidade de registros mais específicos sobre a Meta nove e sobre a oferta concreta da EJA-Alfabetização. Outro ponto importante da pesquisa foi situar os municípios analisados em um cenário nacional mais amplo. O Balanço do Plano Nacional de Educação mostra que a Meta nove não foi cumprida no prazo previsto: a taxa de alfabetização de 93,5% da população com 15 anos ou mais, prevista para 2015, só foi alcançada em 2020. O documento também aponta que o analfabetismo funcional avançou de 27% em 2011 e 2015 para 29% em 2018, quando deveria ser reduzido.

Além disso, o balanço destaca o enfraquecimento do Programa Brasil Alfabetizado, que historicamente representou uma importante política de acesso à alfabetização de jovens, adultos e idosos. Esse processo de fragilização ajuda a compreender os limites enfrentados pelos municípios na organização e manutenção de ações voltadas à EJA-Alfabetização. Desse modo, os dados reforçam que as dificuldades encontradas nos municípios investigados não são isoladas, mas fazem parte de um contexto nacional de enfraquecimento das políticas de EJA.

A Meta dez também se mostrou relevante para a análise, pois a alfabetização de jovens, adultos e idosos não pode ser pensada de forma separada da continuidade dos estudos e da formação para o trabalho. O balanço nacional indica que o percentual de matrículas da EJA integradas à educação profissional caiu de 2,8% em 2014 para 1,8% em 2020, ficando distante da meta de 25%.

Esse dado dialoga com as análises municipais, especialmente porque os PMEs mencionam a articulação entre EJA e educação profissional, mas nem sempre detalham como essa integração se efetiva para sujeitos em processo inicial de alfabetização. Dessa forma, uma das principais conclusões desta pesquisa é que a presença da Meta nove nos PMEs não garante, por si só, a efetivação do direito à alfabetização. Nos três municípios, a meta aparece no planejamento, mas com diferenças importantes quanto à forma de organização, ao diagnóstico da demanda, às estratégias de oferta e às condições de permanência.

Em geral, os documentos reconhecem a EJA como necessária, mas não apresentam detalhamento suficiente sobre como localizar os sujeitos não alfabetizados, organizar turmas, assegurar transporte, flexibilizar horários, produzir materiais adequados, desenvolver metodologias específicas e acompanhar a permanência dos estudantes.

A investigação também permite concluir que a busca ativa é uma dimensão indispensável para a efetivação da EJA-Alfabetização. Não basta que os municípios afirmem a existência de oferta ou realizem chamadas públicas genéricas. Muitos sujeitos da EJA estão afastados da escola há muitos anos, vivem em comunidades rurais, trabalham em jornadas extensas, possuem experiências escolares marcadas por fracasso ou exclusão e podem não se reconhecer como destinatários de uma política educacional.

Por isso, a identificação da demanda precisa envolver escolas, secretarias de educação, saúde, assistência social, conselhos, lideranças comunitárias e demais espaços de contato com a população. Do mesmo modo, a permanência mostrou-se tão importante quanto o acesso, pois a EJA-Alfabetização não se realiza apenas com a abertura de vagas, mas com condições concretas para que os estudantes permaneçam e avancem em seus percursos formativos.

Nesse sentido, transporte, acolhimento, horários compatíveis com o trabalho, materiais didáticos adequados, metodologias voltadas aos jovens, adultos e idosos, acompanhamento da frequência e valorização dos saberes de vida são elementos fundamentais para que a modalidade cumpra sua função reparadora, equalizadora e qualificadora. A pesquisa também evidencia que a alfabetização não pode ser reduzida à aprendizagem mecânica da leitura e da escrita, pois a Meta nove, ao incluir o analfabetismo funcional, amplia a discussão para os usos sociais da leitura, da escrita, da matemática e dos conhecimentos necessários à participação cidadã.

Nesse sentido, a demanda da EJA-Alfabetização envolve tanto pessoas que nunca foram alfabetizadas quanto sujeitos com baixa escolaridade, escolarização interrompida ou dificuldades de utilizar plenamente a leitura e a escrita em suas práticas sociais. No âmbito

acadêmico, o Estado do Conhecimento indicou que existem produções importantes sobre EJA, Meta nove e planejamento educacional no Brasil e no Rio Grande do Sul. Contudo, a mesorregião do Alto Uruguai gaúcho, contexto em que se inserem os municípios de Aratiba, Barão de Cotegipe e Getúlio Vargas/RS, permanece pouco representada na literatura mapeada.

Essa ausência constitui uma lacuna significativa na produção do conhecimento sobre a EJA-Alfabetização, especialmente quando se considera a permanência de sujeitos não alfabetizados em municípios pequenos e interioranos. Nesse sentido, ao analisar a relação entre demanda e oferta nesses três municípios, esta pesquisa contribui para ampliar o debate sobre a Meta nove a partir de uma realidade regional ainda pouco estudada.

Assim, a resposta ao problema de pesquisa indica que há, nos municípios analisados, um distanciamento entre a demanda existente e a oferta efetivamente documentada da EJA-Alfabetização. Esse distanciamento não se apresenta da mesma forma em todos os casos.

Em Aratiba, ele aparece principalmente na ausência de diagnóstico detalhado e na formulação ampla das estratégias. Em Barão de Cotegipe, manifesta-se de modo mais evidente na ausência de oferta regular reconhecida pelo próprio PME. Em Getúlio Vargas, o distanciamento é mais sutil, pois há maior estrutura e oferta registrada, mas ainda faltam registros documentais mais objetivos sobre a alfabetização inicial, especialmente quanto às matrículas, às turmas abertas, às metodologias específicas e às ações efetivas de busca ativa.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental, os resultados aqui apresentados estão limitados aos documentos públicos localizados e às bases oficiais consultadas. Desse modo, não se descarta a possibilidade de existirem ações pontuais, chamadas informais, registros internos ou iniciativas não publicizadas pelos municípios. Ainda assim, a ausência de documentação pública sobre essas ações é, em si, um dado relevante, pois dificulta o acompanhamento social da política e a avaliação da efetivação da Meta nove.

Portanto, os resultados apontam que a efetivação da Meta nove depende da passagem do reconhecimento formal da demanda para ações públicas concretas, planejadas, acompanhadas e avaliadas. Isso implica conhecer quem são os sujeitos não alfabetizados ou com baixa escolaridade, onde vivem, quais condições enfrentam para estudar e que tipo de oferta pode responder às suas realidades. Implica também fortalecer o regime de colaboração entre União, Estado e municípios, especialmente em territórios pequenos, nos quais a capacidade institucional e financeira pode limitar a oferta local.

Conclui-se, por fim, que a EJA-Alfabetização precisa ser compreendida como compromisso ético, político e pedagógico. Trata-se de uma política que não se limita à elevação de indicadores educacionais, mas envolve a garantia de dignidade, cidadania, participação social, direito à palavra e continuidade dos estudos. Nesse sentido, reafirma-se sua importância como expressão do direito à educação ao longo da vida e como possibilidade de reparação de desigualdades historicamente produzidas.

Nos municípios investigados, a Meta nove está presente nos documentos, mas sua efetivação ainda exige maior articulação entre planejamento, financiamento, busca ativa, oferta, permanência e práticas pedagógicas adequadas. Entre a demanda e a oferta, permanecem lacunas importantes; porém, também se abrem possibilidades para que os municípios transformem seus planos em ações mais concretas, capazes de assegurar a jovens, adultos e idosos o direito de aprender, permanecer e continuar estudando ao longo da vida.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, M. S. Plano Nacional de Educação: contrapontos à forma jurídica sujeito de direito na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Trabalho Necessário**, Niterói, ano 13, n. 22, p. 103-123, 2015.

ALVES, E.; COMERLATO, Denise Maria; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. **Relatório de pesquisa 2017: mapa da Educação de Jovens e Adultos no estado do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: UFRGS/Observatório da EJA, 2017.

ALVES, E.; 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.

ARATIBA. **Lei Municipal nº 2.925, de 23 de março de 2010**. Autoriza o Poder Executivo a repassar recursos para alunos da EJA — Educação de Jovens e Adultos — Ensino Fundamental. Aratiba, RS: Prefeitura Municipal de Aratiba, 2010. Disponível em: <https://aratiba.cespro.com.br/visualizarDiploma.php?cdMunicipio=7234&cdDiploma=20102925&NroLei=2.925&Word=0&Word2=>. Acesso em: 18 maio 2026.

ARATIBA. **Lei Municipal nº 3.727, de 09 de junho de 2015**. Aprova o Plano Municipal de Educação para o decênio 2015 a 2025. Aratiba, RS: Prefeitura Municipal de Aratiba, 2015.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

ASSOCIAÇÃO DE MUNICÍPIOS DO ALTO URUGUAI (AMAU). **Mapa de abrangência AMAU**. Erechim, RS: AMAU, 2017. Disponível em: <https://www.amau.com.br/site/mapa-abrangencia-amau/mapa-amau-2/>. Acesso em: 30 maio 2026.

BARÃO DE COTEGIPE. **Plano Municipal de Educação 2015-2025**. Lei Municipal nº 2.519/15, de 19 de maio de 2015. Barão de Cotegipe, RS: Prefeitura Municipal de Barão de Cotegipe, 2015.

BEZERRA, A. A. C.; MACHADO, Márcia Alves de Carvalho. Políticas de formação de formadores para Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024. **Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, Belo Horizonte, v. 8, n. 14, p. 65-82, 2016.

BITENCOURT, V. C.; CRUZ, L.; WAGNER, F. Educação de Jovens e Adultos e a Meta 9 do PNE (2014-2024): grupos vulneráveis esquecidos no Brasil. **Sala 8: Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação**, Recife, v. 1, n. 6, 2024.

BRANDÃO, C. F. Educação de Jovens e Adultos: entre o “velho” e o “novo” Plano Nacional de Educação (PNE). **Educação em Revista**, Marília, v. 13, n. 2, p. 7-24, jul./dez. 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: CNE/CEB, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2024: resumo técnico**. Brasília, DF: Inep, 2025. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2024.pdf. Acesso em: 20 mar. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 23 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação — PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <https://bibliotecadigital.economia.gov.br/bitstream/123456789/965/2/L13005.pdf>. Acesso em: 21 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 7 jun. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação Intersetorial com os Sistemas de Ensino. **Documento Diagnóstico da Educação Nacional / Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC; Fundação Joaquim Nabuco; Editora Anpae, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pne/documentos/diagnostico-educacao-nacional.pdf>. Acesso em: 24 jun. 2026.

BROCH, S. C. Educação de Jovens e Adultos: uma análise quantitativa do contexto no Rio Grande do Sul. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, n. 13, p. 258-279, 2024.

COSTA, S. B. et al. Políticas públicas municipais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na legislação dos municípios. **Revista ComCiência-Multidisciplinar**, Salvador, v. 10, n. 14, p. e10142511, 2025.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M.. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

ERECHIM (RS). Prefeitura Municipal. **Erechim atinge a maior taxa de alfabetização da história: 97,80%**. Erechim, RS: Prefeitura Municipal de Erechim, 2023. Disponível em:

<https://www.pmerechim.rs.gov.br/noticia/19520/erechim-atinge-a-maior-taxa-de-alfabetizacao-da-historia-9780>. Acesso em: 13 out. 2025.

ESTRELA, S. C. et al. Alfabetização e Letramento na EJA: uma abordagem à luz da Política Nacional de Alfabetização (PNA). **Revista Internacional Educon**, Aracaju, v. 1, n. 1, p. e20011018, 2020.

FELÍCIO, E. S. A. **Plano municipal de educação de João Pessoa (2015-2025) para a Educação de Jovens e Adultos: algumas análises do plano vigente e de sua aplicação**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Recurso eletrônico.

GADOTTI, M. **Educação de adultos como direito humano**. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009. 30 p. (Cadernos de Formação, 4).

GETÚLIO VARGAS. **Plano Municipal de Educação de Getúlio Vargas: vigência 2015-2025**. Lei Municipal nº 4.999, de 29 de maio de 2015. Getúlio Vargas, RS: Prefeitura Municipal de Getúlio Vargas, 2015.

GIAROLA, A. M. et al. Entre o prescrito e o real: a EJA nos IF e suas desigualdades regionais brasileiras (2017-2022). **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Natal, v. 2, n. 25, p. e18757, 2025.

GODINHO, A. C. F.; ABREU, R. K. A EJA no RS: um estudo sobre a demanda potencial e efetiva no ensino médio (2016-2022). **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 33, n. 75, p. 45-60, jul./set. 2024.

GOUVEIA, C. R. A. **A educação de jovens e adultos em São Luís: uma análise documental sobre a modalidade no Plano Municipal de Educação e na Proposta Curricular — Marco Conceitual — da Rede Municipal de Ensino**. 2018. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2018.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>. Acesso em: 23 out. 2025.

HOLGUIM, A. M. **Educação de Jovens e Adultos: a alfabetização de adultos em uma escola pública no município de Tabatinga – AM**. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Instituto de Natureza e Cultura, Universidade Federal do Amazonas, Benjamin Constant, 2023.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Coordenação de Geografia. **Divisão regional do Brasil em regiões geográficas imediatas e regiões geográficas intermediárias**. 2017. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. Disponível em:

<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/divisao-regional/15778-divisoes-regionais-do-brasil.html>. Acesso em: 7 jun. 2026.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 17 out. 2025.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama do Censo 2022: indicadores**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/indicadores.html?localidade=4301701&tema=5>. Acesso em: 10 jun. 2026.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Painel de Estatísticas da Educação Básica: Censo Escolar**. Brasília, DF: Inep, 2026. Disponível em: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojN2ViNDBjNDk3LWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 10 jun. 2026.

LAFFIN, M. H. L. F. (org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011. 330 p. (Coleção Cadernos CED, 15). ISBN 978-85-87103-64-2.

LEITE, S. F.; CAETANO, D. S.; PEREIRA, L. C. Dez anos do Plano Nacional de Educação: considerações sobre a Meta 9. **Revista Exitus**, Santarém, v. 14, 2024.

LIMA, V. B.. **Educação de Jovens e Adultos (EJA): um desafio a ser superado**. 2014. 30 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Estadual da Paraíba, Guarabira, 2014.

MACHADO, M. M.; OLIVEIRA, E. C. O analfabetismo e tantos outros desafios da educação de jovens e adultos no PNE 2011-2020. In: PINO, Ivany Rodrigues; ZAN, Dirce Djanira Pacheco e (org.). **Plano Nacional de Educação (PNE): questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Brasília, DF: INEP/MEC, 2013. p. 129-145.

MAFRA, A. L. S.; LEITE, S. F. A educação de jovens e adultos no município de Campinas-SP: análise das políticas públicas no período 2012-2015. **Revista Exitus**, Santarém, v. 6, n. 1, p. 19-39, 2016.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, 2020.

MINAYO, M. C. S. (org.). A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MONTE, M.. Gentileza. In: **Letras.mus.br**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/marisa-monte/47282/>. Acesso em: 30 maio 2026.

MOREIRA, T. H. L. et al. **Educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular: desafios de currículos esquecidos**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2025.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B.. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MUNICÍPIO DE GETÚLIO VARGAS (RS). Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Esporte e Lazer. **Proposta Político-Pedagógica**. Getúlio Vargas, RS: SMECD, [s.d.]. Disponível em: <https://sites.google.com/view/smeecd-pmgv/proposto-politico-pedagogica>. Acesso em: 30 maio 2026.

NERES, E. A.; GONÇALVES, M. C.; ARAÚJO, N. A.. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: contradições entre políticas públicas e qualidade educacional. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1524-1540, set./dez. 2020.

OLIVEIRA, C. P.; CADONÁ, E. Apontamentos sobre a EJA no PNE (2014-2024) e no PME de Salvador (2016-2026). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 35, p. e10552, 2024.

OLIVEIRA, E. M. **A educação de jovens e adultos: para além da alfabetização**. 2021. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Brasília, DF: Nações Unidas no Brasil, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

PASSOS, J. C.. **A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: desafios para a consolidação dos direitos**. Fórum EJA Brasil, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://forumeja.org.br>. Acesso em: mar. 2025.

RODRIGUES, E. F.. **Alfabetização de adultos e educação popular: práticas democráticas da EJA em São Bernardo do Campo (2009-2016)**. 2022. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

RODRIGUES, P. de M et al. A taxa de analfabetismo de pessoas jovens, adultas e idosas: monitoramento da Meta 9 do PME (2015-2025) de Oeiras-PI. **Revista Com Ciência-Multidisciplinar**, Salvador, 2025.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo estado da arte em educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em: 8 jul. 2026.

SANTOS, A. V. F.; MARSICO, Juliana; OLIVEIRA, Cecília Santos de. Certificação de Jovens e Adultos, experiência e conhecimento em Ciências: notas para os campos do Currículo e da Avaliação. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e85996, 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1984-0411.85996>. Acesso em: 4 mar. 2025.

SANTOS, S. V.; BANDEIRA, Carla dos Santos. A Meta Nove do Plano Municipal de Educação na Rede Municipal de Porto Alegre. **Educação em Emancipação**, São Luís, 2021.

SANTOS, S. V.; BANDEIRA, C. S. Plano Municipal de Educação de Porto Alegre: desafios do cumprimento da Meta 9. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE PORTUGUESA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, 16., 2023, Lisboa. **Atas [...] Educação e Cidades: tempos, espaços, atores e culturas**. Lisboa: SPCE, 2023. p. 130-139.

SARTORI, Anderson. **Legislação, políticas públicas e concepções de Educação de Jovens e Adultos**. In: LAFFIN, Maria Helena Luiz Fossá (org.). Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho. Ijuí, RS: Unijuí, 2014. p. 12-125.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2023.

SENA, F. S. de et al. **A Educação de Jovens e Adultos e suas possibilidades no Plano Municipal de Educação do Conde/PB (2015-2025)**. 2019. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

SILVA, F. W. M. **Mapeamento sistemático dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no estado do Tocantins: entre faces e relatos**. 2022. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Câmpus Universitário de Tocantinópolis, Universidade Federal do Tocantins, Tocantinópolis, 2022.

SILVA, V. L. F. **A política de educação para a EJA no Brasil e suas interseções com a Agenda Internacional 2030 (2015-2022)**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amapá, Macapá, 2023.

SILVA, W. M. C.; FREIRE, J. S. E. Políticas educacionais para o enfrentamento do analfabetismo de jovens e adultos no extremo norte do Bico do Papagaio – Tocantins: o caso do município de Augustinópolis. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 8, p. e15365, 2023.

SOUZA, D. H. S. A escolarização de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade. **Pedagogia em Ação**, Belo Horizonte, v. 19, n. 2, p. 58-70, 2022.

STÜRMER, A. B. Coordenação do trabalho pedagógico: do Projeto Político-Pedagógico ao cotidiano da sala de aula. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. Disponível em: https://www.academia.edu/88806573/Coordena%C3%A7%C3%A3o_do_trabalho_pedag%C3%B3gico_do_projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_ao_cotidiano_da_sala_de_aula. Acesso em: 21 out. 2024.

ULKOVSKI, D. **Investigação da Meta 9 dos PMEs da Região Imediata de Erechim: estudo da demanda da EJA-alfabetização no município de Erechim**. 2025. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. 16. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VIANA, V. C. **A educação de jovens e adultos a partir das diretrizes operacionais da Paraíba – ano 2023**. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2024.

VIEIRA, A. M. S. **Mapeamento da Meta 9: alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos do Plano Nacional de Educação 2014-2024 nos estados do Cerrado Centro-Norte do Brasil**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2019.

VIEIRA, A. M. S.; LEITE, S. F. Meta 9: alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos do Plano Nacional de Educação 2014-2024 no estado da Bahia. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNICAMP, 28., 2020, Campinas. **Resumos [...]** Campinas: UNICAMP, 2020.