Diário Oficial do
MUNICÍPIO
PODER EXECUTIVO • BAHIA
PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS

IMPRENSA ELETRÔNICA

Lei nº 12.527

A Lei nº 12.527, sancionada pela Presidente da República em 18 de novembro de 2011, tem o propósito de regulamentar o direito constitucional de acesso dos cidadãos às informações públicas e seus dispositivos são aplicáveis aos três Poderes da União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

A publicação da **Lei de Acesso a Informações** significa um importante passo para a consolidação democrática do Brasil e torna possível uma maior participação popular e o controle social das ações governamentais, o acesso da sociedade às informações públicas permite que ocorra uma melhoria na gestão pública.

Veja ao lado onde solicitar mais informações e tirar todas as dúvidas sobre esta publicação.

Atendimento ao Cidadão

Presencial	Telefone	Horário
Praça João Nery de Santana, 197, Centro	77 3642-2157	Segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00

Diário Oficial Eletrônico: Agilidade e Transparência

Efetivando o compromisso de cumprir a **Lei de Acesso à Informação** e incentivando a participação popular no controle social, o **Diário Oficial Eletrônico**, proporciona rapidez no processo de administração da documentação dos atos públicos de maneira eletrônica, com a **segurança da certificação digital**.

Assim, Graças ao Diário Oficial Eletrônico, todos os atos administrativos se tornam públicos e acessíveis para qualquer cidadão, de forma **rápida e transparente**, evitando o desconhecimento sobre as condutas do Poder Público.

Um dos aspectos interessantes é a sua divisão por temas para que a consulta seja facilitada. Assim, o Diário Oficial é segmentado em partes: emendas constitucionais, leis, decretos, resoluções, instruções normativas, portarias e outros atos normativos de interesse geral;

PROCEDE® Bahia — Processamento e Certificação de Documentos Eletrônicos

RESUMO

PORTARIAS

- PORTARIA MUNICIPAL Nº 121 DE 10 DE MARÇO DE 2023 - HOMOLOGA O QUADRO DE MATRIZ CURRICULAR PARA ORGANIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DAS UNIDADES ESCOLARES DA EDUCAÇÃO INFANTIL, ENSINO FUNDAMENTAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NA FORMA EM QUE INDICA.
- PORTARIA Nº 005 DE 10 DE MARÇO DE 2023 - SME- DISPÕE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2023.
- PORTARIA Nº 007 DE 10 DE MARÇO DE 2023 - SME - DISPÕE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROGRAMA MUNICIPAL MULTIFICIONALDE APOIO PEDAGÓGICO DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2023.
- PORTARIA Nº 05 DE 10 DE MARÇO DE 2023 - SME - DISPÕE SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO MUNICIPAL DE ATIVIDADES COMPLEMENTARES, COMO PROJETO EMBRIONÁRIO DA EDUCAÇÃO INTEGRAL INTEGRADA EM JORNADA AMPLIADA, NAS UNIDADES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO A PARTIR DO ANO LETIVO DE 2023.

LICITAÇÕES

RESPOSTA AO RECURSO

- DECISÃO COMISSÃO PERMANENTE DE LICITAÇÃO TOMADA DE PREÇOS Nº 04-2023
- DESPACHO ADMINISTRATIVO TOMADA DE PREÇOS Nº 04-2023

REVOGADA

- DESPACHO DE REVOGAÇÃO PROCESSO LICITATÓRIO TOMADA DE PREÇOS Nº 07-2023

CONTRATOS

EXTRATOS

- AVISO EXTRATO DE PROCESSO E DE CONTRATO - ATO: INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº: 032-2023-I - CONTRATADO: JOÃO ALBERTO DE SOUZA MOITINHO

OUTROS DOCUMENTOS

- PROJETO PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

PORTARIA MUNICIPAL Nº 121/2023 de 10 de março de 2023.

Homologa o Quadro de Matriz Curricular para organização e funcionamento das unidades Escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Integral, e Educação de Jovens e Adultos, na forma em que indica.

O PREFEITO MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais e Constitucionais e do quanto lhe confere a legislação vigente.

RESOLVE:

Art. 1º. Fica homologado o Quadro de Matriz Curricular para organização e funcionamento das unidades Escolares da Educação Infantil, Ensino Fundamental na perspectiva da Educação Integral, e Educação de Jovens e Adultos, aprovado em reunião do Conselho Municipal de Educação, ocorrida em 9 de março de 2023.

Art. 2º. Esta Portaria entrará em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário, retroagindo os seus efeitos a 1º de março de 2023.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

Gabinete do Prefeito Municipal, 10 de março de 2023.

Silvando Brito Santos
Prefeito Municipal

SILVANDO BRITO SANTOS
Prefeito Municipal.

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO I
EDUCAÇÃO INFANTIL - PARCIAL

	EDUCAÇÃO INFANTIL - PARCIAL			CRECHE				PRÉ ESCOLA			
				2 anos		3 anos		4 anos		5 anos	
	Campos de Experiência	Direitos e Objetivos de Aprendizagem	Saberes	Sem	Anual	Sem	Anual	Sem	Anual	Sem	Anual
BASE COMUM	Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.	Linguagem oral	3	120	3	120	3	120	3	120
			Linguagem escrita	3	120	3	120	4	160	4	160
			Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
			Corpo e Movimento	2	80	2	80	2	80	2	80
			Natureza e Sociedade	2	80	2	80	2	80	2	80
			Artes visuais	1	40	1	40	1	40	1	40
			Identidade e Autonomia	2	80	2	80	1	40	1	40
			Música e canto	1	40	1	40	1	40	1	40
			Atividades de jogos e recreação	2	80	2	80	2	80	2	80
	Carga Horária da Base Comum			20	800	20	800	20	800	20	800

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO II
EDUCAÇÃO INFANTIL - INTEGRAL

	EDUCAÇÃO INFANTIL - INTEGRAL			CRECHE				PRÉ ESCOLA			
				2 anos		3 anos		4 anos		5 anos	
	Campos de Experiência	Direitos e Objetivos de Aprendizagem	Saberes	Sem	Anual	Sem	Anual	Sem	Anual	Sem	Anual
BASE COMUM	Eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaço, tempo, quantidades, relações e transformações.	Conviver, brincar, participar, explorar, expressar, conhecer-se.	Linguagem oral	5	200	5	200	5	200	5	200
			Linguagem escrita	5	200	5	200	5	200	5	200
			Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200
			Corpo e Movimento	5	200	5	200	5	200	5	200
			Natureza e Sociedade	3	120	3	120	3	120	3	120
			Artes visuais	3	120	3	120	3	120	3	120
			Identidade e Autonomia	3	120	3	120	3	120	3	120
			Música e canto	3	120	3	120	3	120	3	120
			Atividades de jogos e recreação	3	120	3	120	3	120	3	120
			Práticas de alimentação e higiene pessoal	5	200	5	200	5	200	5	200
	Carga Horária da Base Comum			40	1600	40	1600	40	1600	40	1600

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO III
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS
PARCIAL

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS - PARCIAL											
	Área do Conhecimento	Componentes	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200
		Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO IV
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS
INTEGRAL

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS - INTEGRAL											
	Área do Conhecimento	Componentes	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200
		Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800
DIVERSIFICADA	Temas Integradores	Ética, Cidadania, Sustentabilidade e Meio Ambiente	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Orientações de Estudos e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Experiências Matemáticas e Ed. Financeira	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Atividades Esportivas	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
		Atividades Artisticas	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400	35	1400

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO V
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS
PARCIAL

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS									
	Área do Conhecimento	Componentes	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	3	120	3	120	3	120	3	120
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
	Temas Integradores	Projeto de Vida / Eixo	1	40	1	40	1	40	1	40
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		25	1000	25	1000	25	1000	25	1000

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO VI
ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS FINAIS
INTEGRAL

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS									
	Área do Conhecimento	Componentes	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	3	120	3	120	3	120	3	120
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		24	960	24	960	24	960	24	960
PARTE DIVERSIFICADA	Matemática e suas tecnologias	Experiência Matemática, Jogos Matemáticos e Educação Financeira.	1	40	1	40	1	40	1	40
	Temas Integradores	Orientações de Estudo e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80
		Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Sustentabilidade	2	80	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida - Eixo	2	80	2	80	2	80	2	80
		Atividades Esportivas	2	80	2	80	2	80	2	80
		Artividades Artísticas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ nº 13.798.905/0001-09
PRAÇA JOÃO NERY DE SANT´ANA, nº 197 - CENTRO.

ANEXO VII
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.

Área do Conhecimento	Saberes	PRIMEIRO SEGUIMENTO				SEGUNDO SEGUIMENTO			
		EIXO I (1º ao 3º)		EIXO II (4º e 5º)		EIXO IV (6º e 7º)		EIXO V (8º e 9º)	
Matemática, Códigos e suas tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	200	5	200	4	160	4	160
	Língua Estrangeira					1	40	1	40
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
Estudos da Sociedade e da Natureza	Ciência	2	80	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80
	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Projetos Integradores	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80
TOTAL		20	800	20	800	20	800	20	800

Observações:
Proposta Curricular entrará em vigor no ano de 2023
Estrutura do curso: Anual

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PORTARIA SME Nº 005/2023

De, 10 de março de 2023.

Dispõe sobre a implementação do Programa Municipal de Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS - ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, amparada no Artigo 205, da Constituição Federal

Considerando o Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, ambos elaborados com o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há a concretização da necessidade de se pensar e fazer as atualizações imprescindíveis ao atendimento educacional pela Educação de Jovens e Adultos em suas diferentes formas de oferta aos sujeitos da modalidade (BRASIL, 1996; 2004a; 2004b; 2006c; 2013c; 2014a; 2014b; 2016; 2018);

Considerando que o direito à educação de jovens e adultos acompanha, desta forma, o disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

RESOLVE:

Artigo 1º. Homologar o Projeto Municipal de Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Artigo 2º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário, retroagindo os seus efeitos a 1º de março de 2023.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

Gabinete do Secretário, 10 de março de 2023.

Mauricio César Santana Ribeiro,
Secretário Municipal da Educação.

O Conselho Municipal de Educação opinou favoravelmente à Homologação do Projeto Municipal de Educação de Jovens e Adultos, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023

CME, 10 de março de 2023.

Simone Almeida Santos
Presidente do CME

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PORTARIA SME Nº 007/2023.

De, 10 de março de 2023.

Dispõe sobre a implementação do Programa Municipal Multifuncional de Apoio Pedagógico da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS - ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, amparada no Artigo 205, da Constituição Federal

RESOLVE:

Artigo 1º. Homologar o Projeto Municipal Multifuncional de Apoio Pedagógico da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

Artigo 2º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, ficando revogadas as disposições em contrário.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

Gabinete do Secretário, 10 de março de 2023.

Maurício César Santana Ribeiro,

Secretário Municipal da Educação.

MAURÍCIO CESAR SANTANA RIBEIRO
Secretário de Educação Municipal
Portaria 079/2021, de 22/01/2021

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PROJETO DE IMPLANTAÇÃO DO "NAMP"

NÚCLEO DE APOIO MULTIFUCIONAL E PEDAGÓGICO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS – BAHIA.

Prefeito: Silvando Brito Santos

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Secretário: Maurício César Santana Ribeiro

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Amanda Pedroso Portela

Andrea Taciana Marques da Silva Leite

Ducelúcia de Almeida Borges

Glayton Claudino Pinheiro de Lima

Kennedy Teixeira de Araújo

Pedro da Silva Araújo Júnior

Ricardo Marques de Almeida

Zerlândia Brito Silva

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

O objetivo da educação inclusiva não é tornar todas as crianças iguais, e sim respeitar e valorizar as diferenças.

Andrea Ramal

APRESENTAÇÃO

Para que aconteça a prevenção e/ou extinção de uma possível exclusão social, a educação inclusiva tem um papel determinante. É através dela que é possível assegurar a qualidade do ensino e consequentemente o acesso à aprendizagem para todos.

Com base nesta perspectiva, a Secretaria Municipal de Educação identificou a necessidade de instituir uma equipe multiprofissional que ampare e oriente os profissionais da educação, além de fazer um acompanhamento efetivo dos alunos da Rede Municipal de Ensino e seus familiares, através de uma Equipe Multifuncional e um Atendimento Educacional Especializado.

A partir da execução deste trabalho o município poderá então exercer o que está determinado na LDB, Título III que diz o seguinte:

> "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de: (...) atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)".

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

O que foi percebido é que os alunos com necessidades educacionais especiais que apresentam algum tipo de deficiência estão apenas integrados nas salas de aula comum, não tendo o seu direito à aprendizagem garantido, conforme rege a lei.

A partir da identificação dessa demanda, surge então a necessidade de implantação de um espaço que ajude a promover junto à escola uma educação democrática, onde todas as pessoas envolvidas no processo educacional terão a possibilidade de melhorar o quadro da educação municipal atual.

Diante das demandas educacionais citadas acima a Prefeitura Municipal, através da Secretaria Municipal de Educação, resolve implantar no município um Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico, que será formado por uma equipe multidisciplinar composta por profissionais de diversas áreas, visando atender as particularidades de cada aluno, familiar e profissional da educação, a fim de reverter à exclusão que ora vigora e possibilitar uma educação inclusiva para todos.

JUSTIFICATIVA

A iniciativa da proposta desse núcleo surgiu no momento que obtivemos acesso aos Relatórios do Censo 2022 e verificamos que há um número significativo de alunos das escolas municipais com dificuldades de aprendizagem, bem como com distorção idade série, consistindo cerca de 25% do quantitativo por escola. São alunos que não conseguem desenvolver suas habilidades escolares da forma esperada ou não tiveram o acompanhamento devido em cada ano de escolarização.

Ao pensar nesse projeto para a implantação do Núcleo de apoio multifuncional e pedagógico, esperamos contribuir e auxiliar de forma expressiva para a superação das dificuldades de aprendizagem desses alunos que não conseguem apreender as habilidades necessárias para o domínio da leitura, escrita e cálculos. No NAMP **(**Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico**)**

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

pretendemos propor métodos e oferecer um espaço de escuta para que o aluno possa desenvolver suas habilidades facilitando seu processo de ensino-aprendizagem.

Para que isso advenha, iremos incluir no nosso cronograma atividades e atendimentos individuais e grupais, atendimentos familiares, visitas escolares e reuniões com os diretores, coordenadores pedagógicos e professores de cada unidade escolar. Levando em consideração a história familiar desse sujeito que nos procura, visto que o surgimento de problemas no âmbito escolar pode estar diretamente relacionado com a dinâmica familiar.

Por sabermos que o processo de ensino-aprendizagem envolve vários fatores, montamos uma equipe técnica multidisciplinar para auxiliar os educadores, os alunos e seus familiares no que se fizer necessário.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÂO

O Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico (NAMP) é um programa com uma unidade pública integrante da Secretaria Municipal de Educação que operacionaliza os serviços integrados da Política de Educação das escolas municipais.

É um serviço articulado em redes, com o objetivo de promover o apoio, orientação, acompanhamento e inserção social a alunos que apresentem alguma dificuldade que inviabilize seu aprendizado, e oferecer suporte a seus familiares em situações de violação de direitos, bem como os profissionais da educação, quando necessário.

Compreende atenções e orientações direcionadas para a promoção de direitos, a preservação e o fortalecimento de vínculos familiares, comunitários e sociais para o fortalecimento de funções protetivas das famílias diante do conjunto de condições que as vulnerabilizam e as submetem a situações de risco pessoal e social. A articulação no território é fundamental para fortalecer as possibilidades

de inclusão da família em uma organização de proteção que possa contribuir para a reconstrução da situação vivida.

A família é a base do indivíduo, é nesta instituição que a criança deve crescer e se desenvolver aprendendo a respeitar, a conviver e a compreender o espaço do outro, é neste acompanhamento familiar que se forma um alicerce favorável para educar os filhos, em parceria com a escola, para formar cidadãos em plena condição de viver em sociedade.

O NAMP Pretende contribuir para que os processos de ensino e aprendizagem sejam exercidos em um ambiente facilitador para o desenvolvimento humano, buscando favorecer para manutenção da integridade, bem-estar, autonomia e dos direitos humanos de indivíduos protagonistas das experiências em meio aos múltiplos espaços educacionais.

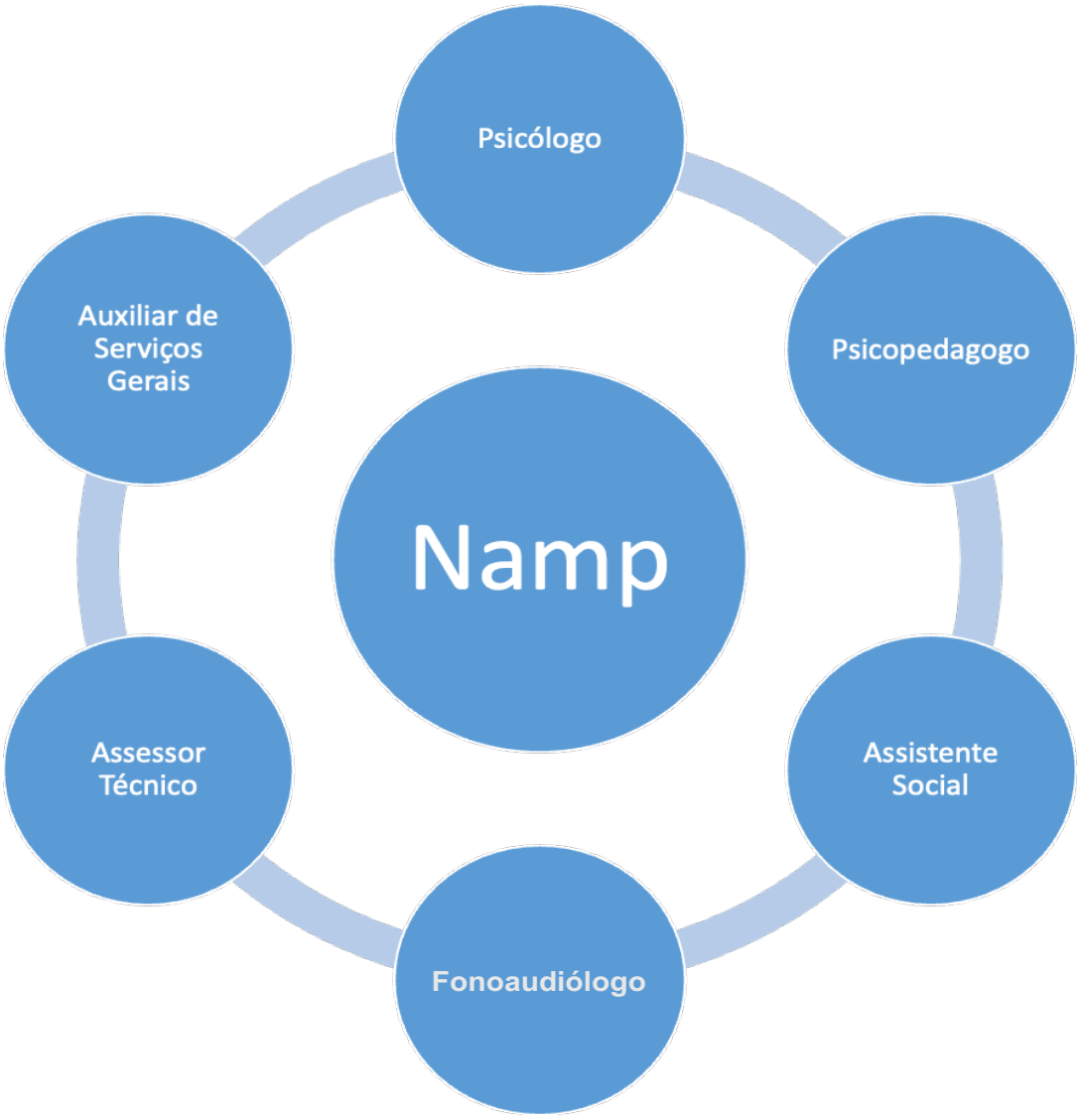
ESTRUTURA ORGANIZACIONAL

As leis que regem a política e os serviços socioeducacionais bem como os princípios éticos das respectivas profissões deverão ser consideradas ao elaborar, implantar e implementar padrões, rotinas e protocolos específicos para normatizar e regulamentar os serviços ofertados ao público alvo. Diante do pressuposto, a estrutura organizacional do **Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico** irá funcionar da seguinte maneira:

ORD	CARGO	VAGAS	TITULAÇÃO	CH
1	Psicólogo	1	Graduado em Psicologia	30h
2	Psicopedagogo	1	Graduação em Pedagogia com especialização na área	40h
3	Fonoaudiólogo	1	Graduação em Fonoaudiologia	30h
4	Assistente Social	1	Graduação em	30h

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

			Assistência Social.	
5	Assessor Técnico	1	Ensino Médio com formação na área.	40h
6	Auxiliar de serviços gerais	1	Ensino Fundamental	40h
QUANTIDADE DE SERVIDORES		**6**		



SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Assistente Social

Deverá articular junto ao NAMP práticas a partir dos conhecimentos sobre a influência dos vários determinantes que possivelmente estarão afetando o comportamento dos usuários, em relação aos aspectos culturais, econômicos, políticos, geográficos, setoriais e demais elementos. Será um serviço articulado com o objetivo de promover o apoio, orientação e acompanhamento aos alunos e seus familiares em situação de ameaças ou violação de seus direitos.

- O assistente social da rede pública de educação básica deverá subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias, a partir de conhecimentos de políticas sociais, bem como do exercício e da defesa dos direitos civis, políticos e sociais da coletividade;
- Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
- Intermediar e facilitar o processo de ensino-aprendizagem/ de modo a assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, bem como sua gestão democrática;
- Garantir a qualidade de serviços do estudante infanto-juvenil, de modo a garantir o pleno desenvolvimento da criança e do adolescente como sujeitos de direitos;
- Aprimorar a relação entre a escola, a família e a comunidade de modo a promover a eliminação de todas as formas de preconceito;
- Favorecer o processo de inclusão e permanência do estudante com necessidades educativas especiais na perspectiva da inclusão escolar;
- Atuar junto às famílias no enfrentamento das situações de ameaça, violação e não acesso aos direitos humanos e sociais;
- Realizar assessoria técnica junto à gestão escolar, bem como participar de espaços coletivos de decisões;
- Fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar dos beneficiários de programas de transferência de renda;
- Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

A atuação da assistente social no âmbito da rede pública de educação básica dar-se-á na observância das leis, regulamentações, instrumentais teóricos e metodológicos do Serviço Social.

Psicólogo(a)

Contribuirá nas problemáticas referentes à educação e aos processos de ensino e aprendizagem dos alunos que estejam apresentado dificuldades, levando em consideração os processos mentais e comportamentais. Tendo em vista que a aprendizagem é um processo pessoal, que envolve a totalidade da pessoa: o seu pensamento, as suas emoções e afectos, a sua história de vida. Além de realizar um trabalho com a família e com os professores através de atendimentos e intervenções individuais e grupais.

- Subsidiar a elaboração de projetos pedagógicos, planos e estratégias a partir de conhecimentos da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem;
- Participar da elaboração, execução e avaliação de políticas públicas voltadas à educação;
- Promover processos de ensino-aprendizagem mediante intervenção psicológica;
- Orientar ações e estratégias voltadas a casos de dificuldades nos processos de ensino-aprendizagem, evasão escolar, atendimento educacional especializado;
- Realizar avaliação psicológica ante a necessidades específicas identificadas no processo ensino-aprendizado;
- Auxiliar equipes da rede pública de educação básica na integração comunitária entre a escola, o estudante e a família;
- Contribuir na formação continuada de profissionais da educação;
- Avaliar condições sócio históricas presentes na transmissão e apropriação de conhecimentos;
- Promover relações colaborativas no âmbito da equipe multiprofissional e entre escola e a comunidade;
- Colaborar com ações de enfrentamento à violência e preconceitos na escola.

- Contribuir na formação continuada de profissionais da rede pública de educação básica.

A atuação do psicólogo na rede pública de educação básica da rede de ensino dar-se-á na observância das leis, regulamentações, instrumentais teóricos e metodológicos da Psicologia.

Psicopedagogo(a)

Realizar atendimento Clinico e Institucional, através de uma intervenção psicopedagógico, para identificar as causas e bloqueios que interferem no processo de ensino e aprendizagem. Vale ressaltar que são diversos os fatores que contribuem para a dificuldade de aprendizagem, como: fator biológico, psicológico e ambiental. Desta forma, será realizado um atendimento com a família, e com o aluno. Além disso, dar suporte as escolas, como: atender reuniões de Pais e Mestres, realizar palestras, fazer visitas nas escolas, orientar os professores quanto à didática em sala de aula (caso haja necessidade), com o objetivo de contribuir na práxis educacional.

Fonoaudiólogo

A Lei Federal nº 6.965, de 09 de dezembro de 1981, regulamenta a profissão de fonoaudiólogo definindo-o como “o profissional com graduação plena em Fonoaudiologia, que atua em pesquisa, prevenção, avaliação e terapia fonoaudiológica na área da comunicação oral e escrita, voz e audição, bem como em aperfeiçoamento dos padrões de fala e da voz”. Entre os conhecimentos adquiridos em sua formação, destacam-se os referentes à atenção à Saúde, o que confere ao profissional habilidades e competências para desenvolver ações de promoção, proteção e assistência fonoaudiológica. Ressaltam-se, ainda, os conhecimentos referentes aos processos de aprendizagem, à alfabetização e ao letramento.

No NAMP, auxiliará a equipe multifuncional a:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

a) definir o perfil, as necessidades e as prioridades institucionais concernentes aos aspectos fonoaudiológicos, que possam afetar as condições de Saúde e de Educação;

b) planejar ações em conjunto com os profissionais envolvidos no acompanhamento dos alunos, para garantir a flexibilização, adaptação e temporalidade curricular;

c) promover ações que favoreçam a comunicação em prol da melhoria do ambiente organizacional e das relações interpessoais;

d) colaborar na realização de atividades promotoras de Saúde, que potencializem a aquisição, o desenvolvimento e o aprimoramento dos aspectos relacionados à linguagem oral, escrita e sinalizada, voz, audição e às funções e estruturas orofaciais;

e) orientar a comunidade escolar sobre hábitos saudáveis no que se refere à linguagem oral e escrita, voz, audição e às estruturas e funções orofaciais;

f) realizar ações formativas, diretamente, voltadas às famílias, aos alunos e aos diversos atores sociais da comunidade escolar sobre assuntos pertinentes à Fonoaudiologia;

g) auxiliar na identificação e na condução das demandas relativas às dificuldades fonoaudiológicas apresentadas pela comunidade escolar;

h) sensibilizar a comunidade escolar sobre as interferências dos problemas de saúde relacionados ao processo educacional;

i) auxiliar na realização de encaminhamentos dos alunos para exames específicos, avaliações e acompanhamentos terapêuticos às unidades de referência;

j) realizar contato e articular as informações dos diferentes profissionais, da rede de atenção, envolvidos no cuidado dos alunos;

k) incentivar e apoiar a interlocução entre os profissionais de Saúde e a escola;

l) assegurar o estabelecimento do fluxo de contrarreferência para o apoio dos educadores e dos escolares;

m) auxiliar e realizar orientações a pais/responsáveis, familiares e cuidadores com foco nas necessidades dos alunos;

n) participar das reuniões pedagógicas, conforme necessidades levantadas pela equipe técnica e/ou escolar;

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

o) participar do processo de elaboração da avaliação e discute as necessidades do aluno e possíveis adaptações;

p) contribuir para o diagnóstico das situações de risco à saúde auditiva e à saúde vocal do educador, aponta possibilidades de intervenções e encaminhamentos para a equipe multidisciplinar;

q) realizar ações direcionadas ao aprimoramento das habilidades comunicativas (fala, voz e fluência) da equipe escolar;

r) contribuir para a inclusão efetiva, promovendo a acessibilidade na comunicação e auxiliando na definição dos melhores meios e técnicas de intervenção.

Técnico Administrativo(a)

Tem a função de administrar e agendar as atividades realizadas no NAMP. Realizar as tarefas e rotinas administrativas da Unidade recepção dos usuários, preenchimento de fichas, organização do atendimento; organização e manutenção do arquivo e armário de materiais, organização do espaço de atendimento; atendimento e contatos telefônicos; agendamento das atividades internas e externas do projeto.

Auxiliar de Serviços Gerais

Serviços de rotina da limpeza, manutenção e conservação de espaços interiores e exteriores (pátios, jardins, dependências, patrimônios, vias e bens imóveis), de forma a atender as necessidades de limpeza, manutenção e conservação destes espaços.

PÚBLICO ALVO

O Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico será destinado aos alunos pertencentes às escolas municipais, que apresentem dificuldades que impossibilitem o processo de aprendizagem e de convivência no âmbito escolar, a promoção de direitos, preservação e fortalecimentos de vínculos aos seus

familiares. Será também direcionando aos profissionais da educação (professores, diretores, coordenadores) sempre que se fizer necessário.

Os encaminhamentos serão feitos pelos professores e/ou coordenadores das escolas municipais que identificarem impasses no processo de aprendizagem e/ou alteração no comportamento dos alunos.

METODOLOGIA

A metodologia do trabalho do NAMP baseia-se primeiramente na observação e investigação das dificuldades de cada aluno, individualmente, para buscarmos estratégias psicológicas, pedagógicas e sociais que possam solucionar as problemáticas trazidas pelo aluno. Consiste também em atender, apoiar e orientar tanto os familiares dos alunos, quanto os profissionais da educação.

Para ingressar no Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico o usuário passará por uma triagem realizada pela Assistente Social, para verificar se este enquadra-se na demanda proposta pelo serviço. Após essa constatação será montada pela equipe estratégias para identificar as soluções das dificuldades trazidas e os possíveis encaminhamentos. Serão oferecidos pelo nosso serviço atendimentos individuais, grupais e familiares. Todos os atendimentos serão registrados em prontuários pelos profissionais.

Para além, o NAMP pode oferecer a comunidade escolar, a partir da equipe multiprofissional serviços como:

- Oficinas temáticas;
- Imersões educacionais;
- Mediações de conflito;
- Workshops;
- Palestras;
- Apoio a projetos pedagógicos diferenciais;
- Elaboração de ferramentas inclusivas;
- Orientações educacionais a equipes pedagógicas;

- Grupos de estudos;
- Cursos;
- Capacitações;
- Programas estratégicos;
- Orientação familiar;
- Grupos de apoio e ajuda mútua;
- Projetos diferenciais adequados as necessidades contextuais.

FINALIDADES

Pretende-se ofertar para o aluno atividades e atendimentos que façam com que este encontre maneiras para desenvolver suas habilidades na sala de aula e facilite na construção do conhecimento. Além de promover a elevação na sua autoestima.

Para os profissionais da educação, os atendimentos terão a finalidade de facilitar os trabalhos em sala de aula e suas relações interpessoais.

Aos familiares dos alunos será ofertado um espaço de escuta e orientação a fim de solucionar possíveis conflitos sociais e familiares, que possam afetar o desempenho dos estudantes.

Os atendimentos fundamentam-se no respeito à heterogeneidade, potencialidades, valores, crenças e identidades do público alvo nos demais serviços sócios assistenciais nas diversas políticas públicas e com demais órgãos do sistema de garantia de direitos.

PARCEIROS

O Núcleo de Apoio Multifuncional e Pedagógico é articulado em parceria com profissionais pertencentes a outras instituições, tais como: Salas de Recursos Multifuncionais das Escolas Municipais, CAPS-Centro de Atendimento Psicossocial, CRAS-Centro de Referência de Assistência Social, CREAS- Centro

Especializados de Assistência Social, NASF Núcleo de Apoio a Saúde da Família, Conselho Tutelar, Hospital da Cidade, Ministério Público e outros projetos e ações que visam atender as demandas sociais apresentadas pelo público alvo em questão.

REFERÊNCIAS

SILVA, Adeilson Florentino da. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais: deficiência física. Castelo Branco Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 3 de março de 2023

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PORTARIA SME Nº 006/2023.

De, 10 de março de 2023

Dispõe sobre a implementação do Projeto Municipal de Atividades Complementares, como projeto embrionário da Educação Integral Integrada em Jornada Ampliada, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

O SECRETÁRIO DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS - ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais, amparada no Artigo 205, da Constituição Federal

Considerando a Educação Integral como uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais;

Considerando que, para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social, emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral;

Considerando que a educação integral apoia-se na ideia de que é necessário reconhecer e abolir barreiras arquitetônicas, políticas, culturais e atitudinais para que todos os espaços sejam inclusivos; e que a diversidade se constitua não apenas como um valor como também é uma oportunidade de desenvolvimento de crianças e jovens em suas diversas dimensões. No contexto da escola, esta perspectiva se concretiza no acesso e permanência qualificada em classe comum da rede regular.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

RESOLVE:

Artigo 1º. Homologar o Projeto Municipal de Atividades Complementares, como projeto embrionário da Educação Integral Integrada em Jornada Ampliada, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

Artigo 2º. Esta Portaria entrará em vigor na data de sua publicação, retroagindo os seus efeitos a 1º de março de 2023, ficando revogadas as disposições em contrário.

Publique-se. Registre-se. Cumpra-se.

Gabinete da Secretária, 10 de março de 2023.

Maurício César Santana Ribeiro,
Secretário Municipal da Educação

MAURÍCIO CESAR SANTANA RIBEIRO
Secretário de Educação Municipal
Portaria 079/2021, de 22/01/2021

O Conselho Municipal de Educação opinou favoravelmente à Homologação do Projeto Municipal de Atividades Complementares, como projeto embrionário da Educação Integral Integrada em Jornada Ampliada, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino a partir do ano letivo de 2023.

CME, 10 de março de 2023.

Simone Almeida Santos
Presidente do CME

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PROGRAMA MUNICIPAL DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO CONTRA TURNO

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS – BAHIA.

Prefeito: Silvando Brito Santos

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Secretário: Maurício César Santana Ribeiro

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Amanda Pedroso Portela

Andrea Taciana Marques da Silva Leite

Ducelúcia de Almeida Borges

Glayton Claudino Pinheiro de Lima

Kennedy Teixeira de Araújo

Pedro da Silva Araújo Júnior

Ricardo Marques de Almeida

Zerlândia Brito Silva

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

> "Não eduques as crianças nas várias disciplinas recorrendo à força, mas como se fosse um jogo, para que também possas observar melhor qual a disposição natural de cada um".
>
> Platão

PROGRAMA MUNICIPAL DE ATIVIDADE COMPLEMENTAR NO CONTRA TURNO – SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS – BAHIA.

O debate sobre Educação Integral não é recente. Essa discussão já perpassava as ideias do educador baiano Anísio Teixeira, desde os anos 30. No entanto, no decênio dos 90, a temática da Educação Integral veio ganhando força legal a partir da promulgação de uma legislação que estabelece como direito uma educação para o pleno desenvolvimento do sujeito e a sua relação com a ampliação da jornada escolar.

Dentre alguns preceitos legais, destacam-se os artigos 205, 206 e 227 da Constituição Federal,

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

> III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
> IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.
> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (Redação dada Pela Emenda Constitucional nº 65, de 2010) (BRASIL, 1988).

O artigo 34 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN/1996,

> Art. 34. A jornada escolar no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola (BRASIL, 1996).

E o artigo 21, do Plano Nacional de Educação Lei nº 10.179/01:

> Art. 21. Ampliar, progressivamente a jornada escolar visando expandir a escola de tempo integral, que abranja um período de pelo menos sete horas diárias, com previsão de professores e funcionários em número suficiente (BRASIL, 2001).

Além desses marcos jurídicos, a temática da Educação Integral também tem sido citada em estatutos e leis específicas como no Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 9089/1990) e no Fundo Nacional de Manutenção e

Desenvolvimento do Ensino Básico e de Valorização do Magistério, Lei nº 11.494/2007, que instituiu o FUNDEB, determina e regulamenta a educação básica em tempo integral nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental (art.10, § 3º), indicando que a legislação decorrente deverá normatizar essa oferta educacional.

Todas essas diretrizes apontam na direção de uma educação voltada para o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Desde então, tem sido grande o movimento, sobretudo no campo das políticas educacionais para criação de propostas que atendam ao que tem preconizado, a legislação educacional brasileira sobre a Educação Integral.

No entanto, se por um lado, observa-se como a legislação brasileira vem apontando e ampliando suas diretrizes para uma proposta de Educação Integral no sistema educacional nacional, por outro lado, percebe-se que, como o assunto ainda é tratado pontual, superficial e sucintamente na supracitada legislação, vários fatores têm sido considerados para balizar a criação de uma proposta de Educação Integral para a educação no Brasil.

Fatores como as rápidas transformações sociais e a complexidade da vida moderna, os graves problemas da educação brasileira, a trágica realidade social vivenciada por grande parte dos adolescentes e jovens, os insatisfatórios índices de aprendizagem e desempenho dos estudantes apontados pelas avaliações externas, entre tantos outros, têm sido associados a necessidade da implantação de uma proposta de Educação integral.

A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais.

> "A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável, não fosse a vinda dos novos e dos jovens." (ARENDT, Hannah)

Nesse viés, Moll (2009, p.27 e 28), afirma que:

> Instituir o debate para construir uma proposta de Educação Integral, representa o convite para a criação de estratégias que assegurem, às crianças, aos adolescentes e aos jovens, o acesso aos veículos de comunicação, o domínio de diferentes linguagens, a prática da leitura, a crítica e, principalmente, a produção de comunicação como instrumento de participação democrática.

Moll (2007, p. 139) ainda evidencia:

> O debate acerca da Educação Integral requer o alargamento da visão sobre a instituição escolar, de tal modo que a abertura para o diálogo possa ser também expressão do reconhecimento de que a escola compõe uma rede de espaços sociais (institucionais e não institucionais) que constrói comportamentos, juízos de valor, saberes e formas de ser e estar no mundo.

A Educação Integral:

- é uma proposta contemporânea porque, alinhada as demandas do século XXI, tem como foco a formação de sujeitos críticos, autônomos e responsáveis consigo mesmos e com o mundo;

- é inclusiva porque reconhece a singularidade dos sujeitos, suas múltiplas identidades e se sustenta na construção da pertinência do projeto educativo para todos e todas;
- é uma proposta alinhada com a noção de sustentabilidade porque se compromete com processos educativos contextualizados e com a interação permanente entre o que se aprende e o que se pratica;
- promove a equidade ao reconhecer o direito de todos e todas de aprender e acessar oportunidades educativas diferenciadas e diversificadas a partir da interação com múltiplas linguagens, recursos, espaços, saberes e agentes, condição fundamental para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

Os questionamentos supracitados representam verdadeiras bússolas que apontam direções e caminhos para que não percamos de vista os aspectos históricos, sócio-políticos, legais e conceituais para a formulação de uma política de Educação Integral, bem como acenam sobre os fatores que também estão imbricados e que são relevantes no processo de construção de qualquer projeto que tenha como horizonte a formação de sujeitos sociais.

Como concepção, a proposta de Educação Integral deve ser assumida por todos os agentes envolvidos no processo formativo das crianças, jovens e adultos. Nesse contexto, a escola se converte em um espaço essencial para assegurar que todos e todas tenham garantida uma formação integral. Ela assume o papel de articuladora das diversas experiências educativas que os alunos podem viver dentro e fora dela, a partir de uma intencionalidade clara que favoreça as aprendizagens importantes para o seu desenvolvimento integral.

Uma proposta de Educação Integral confere centralidade ao aluno. Isso significa que todas as dimensões do projeto pedagógico (currículo, práticas educativas, recursos, agentes educativos, espaços e tempos) são construídas, permanentemente avaliadas e reorientadas a partir do contexto, interesses,

necessidades de aprendizagem e desenvolvimento e perspectivas de futuro dos estudantes.

Portanto, os saberes escolares, desde as matrizes previstas no artigo 26 da LDB (BRASIL, 1996), em uma perspectiva de educação integral, reorganizam-se e buscam leituras de mundo e estratégias sociais e culturais que lhes deem sentido.

Para contemplar a singularidade de cada estudante na construção do seu percurso formativo é necessário que os educadores detenham um amplo conhecimento das múltiplas formas pelas quais as crianças e jovens aprendem e se desenvolvem e, consequentemente, de uma pluralidade de métodos e intervenções que podem ser colocados em pratica a partir de suas necessidades, interesses e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento definidos no currículo.

Além disso, a Educação Integral reconhece as crianças e os jovens como sujeitos de direito, atores sociais com expressão e linguagens singulares. São criadores e produtores de culturas próprias construídas na interação com seus próprios pares e no intercâmbio entre idades e gerações. Propostas de Educação Integral oportunizam tempo e espaço para a livre criação de suas culturas e valorizam e reconhecem saberes, fazeres e sentimentos expressados por meio do universo simbólico e artístico.

O brincar é entendido como potência de crianças e não apenas como ferramenta para o aprendizado escolar. Manifestações plurais e diversas de jovens são oportunidades de expressão e posicionamento diante das questões da vida, das relações e da comunidade.

Para a educação integral é fundamental que a questão da multidimensionalidade dos sujeitos esteja contemplada em todos os aspectos do processo de ensino-aprendizagem, garantindo interações e estratégias que garantam o desenvolvimento não apenas intelectual, mas também social,

emocional, físico e cultural. O desenvolvimento integral é, portanto, o elemento central da proposta formativa da Educação Integral.

Isso significa que na Educação Integral os conteúdos acadêmicos se articulam aos saberes dos alunos e comunidades, dialogam com diferentes linguagens e compõem experiências formativas que envolvem e integram o conhecimento do corpo, das emoções, das relações e códigos socioculturais.

Além disso, são também elementos curriculares na Educação Integral, as formas de gestão e organização da instituição (escola, organização social ou projeto), sua relação com o território, a rede de agentes envolvidos, as práticas pedagógicas, a formação de educadores e as estratégias de avaliação.

Essencialmente no que se refere à Escola, o currículo da Educação Integral pressupõe o acesso do estudante a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, rompendo com a fragmentação das disciplinas e dando sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

Em escola orientada por uma perspectiva integral de educação, sustenta altas expectativas de aprendizagem e desenvolvimento para todos os alunos ao mesmo tempo em que oferece instrumentos para que todos aprendam e se desenvolvam integralmente. Estas altas expectativas se sustentam na premissa de que todos os alunos são capazes de aprender. E, para isso, as estratégias devem ter clara intencionalidade pedagógica e compor um planejamento integrado que defina objetivos e metas de aprendizagem. Neste sentido, a distinção entre aulas e oficinas lúdicas – assim como a separação por períodos – perde o sentido. Todas as propostas devem compor o planejamento da escola e dos educadores.

As diferenças inerentes a cada pessoa constroem a riqueza de nossa humanidade. Propostas de educação integral, então, devem respeitar todas as diferenças representadas pelas deficiências, origem étnico racial, condição

econômica, origem geográfica, orientação sexual, religiosa ou qualquer outro fator.

A educação integral apoia-se na ideia de que é necessário reconhecer e abolir barreiras arquitetônicas, políticas, culturais e atitudinais para que todos os espaços sejam inclusivos; e que a diversidade se constitua não apenas como um valor como também é uma oportunidade de desenvolvimento de crianças e jovens em suas diversas dimensões. No contexto da escola, esta perspectiva se concretiza no acesso e permanência qualificada em classe comum da rede regular.

O desenvolvimento integral é um processo contínuo e permanente, que começa no nascimento do indivíduo, se estende por toda a vida e acontece em diferentes espaços: em casa, na escola, no território. Quanto mais complexas, diversificadas e qualificadas forem as interações a que um individuo tem acesso, mais rico será seu universo social e cultural, as conexões que ele será capaz de estabelecer e as suas possibilidades de inserção e intervenção social.

Por esse motivo, a Educação Integral compreende que os processos educativos devem articular os diferentes espaços e tempos de aprendizagem disponíveis e garantir a ampliação e diversificação de interações significativas para todas as pessoas.

É práxis educativa global que compreende o sujeito como ser multidimensional e que opera com todas as suas dimensões integradamente, visando à formação e o desenvolvimento humano global e de modo a responder a multiplicidade de exigências do próprio indivíduo e do contexto social em que vive. Nas palavras de Guará (2006, p.16),

> A concepção de educação integral que a associa à formação integral traz o sujeito para o centro das indagações e preocupações da educação. Agrega-se à

> ideia filosófica de homem integral, realçando a necessidade de desenvolvimento integrado de suas faculdades cognitivas, afetivas, corporais e espirituais, resgatando, como tarefa prioritária da educação, a formação do homem, compreendido em sua totalidade.

As palavras da autora reafirmam uma concepção de Educação Integral de dimensão filosófica em torno do sujeito e de sua formação global. Uma educação que necessariamente abarque a totalidade do sujeito. Não apenas numa perspectiva unilateral de que a formação do sujeito vem “desde fora”, mas, como diz González-Simancas (1992, p. 33), “é algo que cada pessoa faz – deve fazer – por si mesma e em si mesma”.

E, para que a escola possa garantir todos os aspectos previstos na Educação Integral, o tempo de quatro horas diárias que caracteriza a média da jornada escolar brasileira se mostra insuficiente. Portanto, para a Educação Integral é fundamental a ampliação da jornada para um período entre sete e nove horas diárias. Esta jornada deve ser definida de acordo com os contextos locais e as necessidades dos alunos em cada etapa, sem perder de vista a importância de que os alunos tenham acesso a diferentes interações mediadas pela escola.

A ampliação da jornada escolar é condição fundamental para uma formação integral. E a partir desta ampliação, são múltiplos os arranjos e modelos possíveis. É possível combinar aulas de 45 ou 50 minutos com tempos mais extensos. Desenvolver práticas educativas inovadoras e inclusivas baseadas em projetos, experimentações, grupos interativos. Desenvolver atividades que aconteçam em diferentes espaços da escola ou do território. Integrar espaços e agentes das comunidades ao cotidiano dos alunos. O importante é que estas formas de organização estejam previstas no projeto político pedagógico da escola e sejam fruto de um planejamento integrado da equipe que confira intencionalidade pedagógica às estratégias.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Para garantir as aprendizagens e o desenvolvimento previstos em um projeto de Educação Integral, é fundamental constituir uma ambiência fértil para a troca, a construção coletiva de conhecimentos, a criatividade, a participação, o diálogo e a coesão social.

Além disso, os espaços educativos tradicionais, como a sala de aula, deixam de ser considerados como os únicos espaços de aprendizagem.

Todos os espaços (escolares e não escolares) têm na Educação Integral seu potencial educativo reconhecido e devem ser integrados de forma planejada, na perspectiva de assegurar interações significativas que garantam o aprendizado e o desenvolvimento de todos e todas.

A Educação Integral é uma concepção de educação definida pelo compromisso com o desenvolvimento integral de todos os sujeitos. Ou seja, a Educação Integral reconhece os sujeitos na sua multidimensionalidade e se compromete com a estruturação de estratégias que garantam a todos, em condições de igualdade, o direito a uma educação de qualidade.

Este compromisso deve ser o cerne da concepção, implementação e avaliação das políticas públicas e se refletir concretamente na forma e organização das escolas e nas práticas pedagógicas dos docentes.

Em Política de Educação Integral que garanta qualidade com equidade, alguns dispositivos são fundamentais: Planejamento da Gestão Educacional – definição clara de desafios, metas e Estratégias Alinhamento entre todos os atores envolvidos no sistema: convergência de esforços em todos os níveis Modelo de gestão estruturado e sustentável que articule, de maneira dialógica, a secretaria e as escolas Marcos legais que garantam sustentação a política Articulação intersetorial que garanta complementaridade as estratégias escolares

Além disso, são condições estruturantes de uma Política de Educação Integral:

- Mínimo de 7 horas e máximo de 9 horas diárias de jornada;
- Definição das aprendizagens esperadas para cada etapa;
- Programa de formação de professores com pelo menos 50% de professores de cada escola envolvidos.
- Flexibilidade para a construção de formas e organização escolar diferenciada;
- Processo estruturado de avaliação da política;
- Processo estruturado de acompanhamento e tutoria dos professores;
- Garantia de tempo de planejamento e trabalho colaborativo em cada escola;
- Recursos didáticos de qualidade e disponíveis que apoiem as práticas de referência dos professores;
- Infraestrutura escolar adequada: mobiliário flexível, internet, acessibilidade, espaços diferenciados e adequados às faixas etárias (ateliê, biblioteca, espaços de convivência e descanso, quadra e espaços verdes, alimentação e higiene pessoal), recursos digitais disponíveis aos estudantes (especialmente a partir do Fundamental II);
- Interação permanente com outros agentes e espaços não escolares como parte da política de educação integral;
- Articulação de rede de proteção social aos estudantes com integração mínima das políticas de Educação, Saúde e Desenvolvimento Social.

O Plano Nacional de Educação para o decênio 2014/2024, instituído pela Lei nº 13.005/2014 definiu 10 diretrizes que devem guiar a educação brasileira neste período e estabeleceu 20 metas a serem cumpridas na vigência. Essa mesma lei reitera o princípio de cooperação federativa da política educacional, já presente na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao estabelecer que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” e que “caberá aos gestores federais, estaduais, municipais e do Distrito Federal a adoção das medidas governamentais necessárias ao alcance das metas previstas neste PNE...”

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Nas estratégias que acompanham a meta 6 do PNE, expressa-se uma visão das práticas escolares alargadas no seu tempo diário, das atuais 4h para, no mínimo, 7h (6.1), e nos seus horizontes formativos (6.1, 6.4, 6.9). Essas estratégias referem-se a atividades de acompanhamento pedagógico e interdisciplinares, inclusive culturais e esportivas; a combinação de atividades recreativas, esportivas e culturais; e, ao fomento da articulação da escola com diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários.

Explicita-se uma perspectiva de trajetória curricular que transcenda os muros da escola, buscando a contextualização e o enriquecimento das aprendizagens em uma perspectiva de interdisciplinaridade.

O debate das cidades educadoras - cidades que se comprometem com a inclusão e a diversidade social e que organizam pedagogicamente seus espaços, de modo intencional, para educar e educar-se com os cidadãos - foi importante fonte inspiradora para essa proposição de articulação da escola com seu território. Também, com toda relevância de sua obra, a concepção de território de Milton Santos, em relação ao pertencimento ao lugar, fez muito sentido nessa construção.

O rebaixamento simbólico dos muros da escola e seu encontro com o entorno comunitário e urbano, através do uso e da articulação com outros espaços da cidade, não descomprometem, de modo algum, o Estado brasileiro com a melhoria das condições físicas das escolas.

Na estratégia 6.2, determina-se a instituição, em regime de colaboração, de “programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, priorizando comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social”, ao passo que na estratégia 6.3 determina-se institucionalizar e manter, em regime de

colaboração, “programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros, e outros equipamentos.”

Portanto, a União se compromete, em regime de colaboração com estados e municípios, com a responsabilidade - compartida constitucionalmente em relação à educação básica - de instituir programa para a construção de novas escolas e de institucionalizar e manter programas de reestruturação de escolas em funcionamento.

Dados do estudo de Soares Neto et al. (2013) demonstram claramente a desigualdade de infraestrutura escolar nas escolas em que estudam majoritariamente filhos de famílias que recebem o Programa Bolsa Família (PBF) comparadas às escolas que não recebem essa população.

Cabe ressaltar que cerca de 30% dos estudantes da educação básica brasileira procedem de famílias que recebem o PBF, portanto, vivem em condições de vulnerabilidade social. Historicamente, o poder público negligenciou a estrutura física das escolas em regiões mais vulneráveis. Logicamente, há exceções em relação aos prédios escolares devido à ação dos municípios. As estratégias 6.5 e 6.6 explicitam a construção de arranjos educativos que favoreçam a ampliação do tempo formativo, apontando a articulação da escola com outras instituições educativas.

Esses processos de articulação permitem a organização, nos territórios, de espaços e possibilidades pedagógicas que não seriam possíveis nas atuais condições de muitas escolas - possibilidades esportivas, culturais, tecnológicas, científicas, que ampliam o tempo formativo e complementam o trabalho da escola em projetos que, necessariamente, devem ser articulados pelo diálogo interinstitucional.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

A estratégia 6.7 aponta para as peculiaridades locais das populações que vivem no campo e nas comunidades indígenas e quilombolas e a consulta prévia a essas comunidades para a implementação da educação em tempo integral. Tal estratégia implica a consideração das trajetórias sociais e históricas dessas comunidades e a pluralidade de contextos culturais. Remetendo a Boaventura de Souza Santos, reafirma-se o imperativo do direito de sermos iguais, quando as desigualdades nos oprimem, e de sermos diferentes, quando as homogeneizações nos oprimem.

Com foco no atendimento às pessoas com deficiência, transtornos globais e altas habilidades ou superdotação, a estratégia 6.8 prevê a garantia de educação em tempo integral, assegurada pelo atendimento especializado complementar e suplementar em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas. No seu conjunto, a meta 6 prospecta a educação integral para todos os níveis da educação básica, considerando a especificidade das populações atendidas e configurando-se na ampliação e na “reinvenção” das possibilidades pedagógicas e curriculares da organização escolar.

A educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais.

O Quadro de Matriz Curricular para o Ensino Fundamental a partir do Documento Referencial Curricular Municipal e a Base Nacional Comum Curricular passou a ser o seguinte:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS INICIAIS - INTEGRAL											
	Área do Conhecimento	Componentes	1º ANO		2º ANO		3º ANO		4º ANO		5º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	6	240	6	240	5	200	5	200	5	200
		Arte	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
		Educação Física	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	5	200	5	200	5	200	5	200	5	200
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	2	80	2	80	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		20	800	20	800	20	800	20	800	20	800
DIVERSIFICADA	Temas Integradores	Ética, Cidadania, Sustentabilidade e Meio Ambiente	3	120	3	120	3	120	3	120	3	120
		Orientações de Estudos e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Experiências Matemáticas e Ed. Financeira	2	80	2	80	2	80	2	80	2	80
		Atividades Esportivas	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
		Atividades Artisticas	4	160	4	160	4	160	4	160	4	160
	Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400	35	1400

	ENSINO FUNDAMENTAL- ANOS FINAIS									
	Área do Conhecimento	Componentes	6º ANO		7º ANO		8º ANO		9º ANO	
BASE COMUM	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa	4	160	4	160	4	160	4	160
		Língua Inglesa	2	80	2	80	2	80	2	80
		Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
		Educação Física	2	80	2	80	2	80	2	80
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
	Ciências da natureza e suas tecnologias	Ciências	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ciências humanas e sociais aplicadas	História	3	120	3	120	3	120	3	120
		Geografia	3	120	3	120	3	120	3	120
	Ensino Religioso	Ens. Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
	Carga Horária da Base Comum		24	960	24	960	24	960	24	960
PARTE DIVERSIFICADA	Matemática e suas tecnologias	Experiência Matemática, Jogos Matemáticos e Educação Financeira.	1	40	1	40	1	40	1	40
	Temas Integradores	Orientações de Estudo e Produção Textual	2	80	2	80	2	80	2	80
		Ética, Cidadania, Direitos Humanos e Sustentabilidade	2	80	2	80	2	80	2	80
		Projeto de Vida - Eixo	2	80	2	80	2	80	2	80
		Atividades Esportivas	2	80	2	80	2	80	2	80
		Artividades Artísticas	2	80	2	80	2	80	2	80
	Carga Horária Total		35	1400	35	1400	35	1400	35	1400

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

DA CONTRATAÇÃO TEMPORÁRIA DE PESSOAL

Para implementar o Programa de Atividade Complementar no contra turno, como projeto embrionário da Educação Integral integrada em Jornada Ampliada, urge pela contratação temporária de profissionais, cujo vínculo não poderia ser efetivo, em virtude de tratar-se de situação especial à qual não se pode configurar como demanda permanente, posto que se depende do êxito da citada política pública.

De início, há que se citar o inciso IX do art. 37 da Constituição Federal de 1988, que estabeleceu exceção à investidura em cargo público, autorizando a contratação de pessoal em caráter temporário.

Importante registrar que toda a matéria se encontra em seara de direito público e, portanto, é a própria lei que nos servirá de guia. Pois, como é sabido, se na esfera de direito privado é possível realizar tudo aquilo que a lei não veda, na seara de direito público só é possível ao administrador realizar o que a lei permite e ordena.

Assim, considerando o comando legal, é de se assentar que a matéria tem matriz constitucional, no inc. IX do art. 37 da Constituição Federal e é regulada pelos dispositivos da Lei n. 8.745 de 9/12/1993 e da Lei n. 9.601 de 21/01/1998.

A fim de construir um pensamento jurídico sobre o tema, devem ser abordadas as formas de admissão no setor público focalizando especial atenção na exceção à regra: art. 37, XI, CF/88, especialmente as condicionantes para adequação à contratação temporária aos principais pontos da Lei n. 8.745/93 e da Lei n. 9.601/98.

> *Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito*

> *Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte:*
> *[...]*
> *IX – a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse publico.*

A regra para investidura em cargo ou emprego público é o concurso. Assim está estabelecido em nossa Carta Magna, no inc. II do art. 37:

> *Art. 37*
> *[...]*
> *II – a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, nas formas previstas em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação e exoneração.*

Oportuna e necessária a obrigatoriedade do concurso público, haja vista estar a coisa pública a necessitar, cada vez mais, da competência e da valorização do saber que, obviamente, só poderão ser obtidas através de concurso para o ingresso no quadro de funcionários.

O concurso é, pois, a regra.

Mas existe uma exceção à obrigatoriedade dos concursos para a investidura em cargo ou emprego público, além daquela que autoriza as nomeações para os cargos em comissão. Tal exceção está configurada no inc. IX do art. 37 da Constituição Federal:

> *Art. 37*
>
> *[...]*
>
> *IX – a lei estabelecerá os casos de contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.*

No entanto, como é exceção, pois a regra é o concurso, o inciso estabelece certas condições para a contratação do agente público.

Sem o preenchimento dessas condições, é nula a contratação, e o contrato será rescindido, pois está eivado de vícios.

O que se depreende da Lei Maior para a contratação em caráter temporário do agente público é que deverão ser cumpridos certos requisitos, a saber: tempo determinado, necessidade temporária, interesse público e caráter excepcional do interesse público.

Importante, então, é que se estabeleçam os critérios legais para a definição administrativa do que seja a temporariedade e a excepcionalidade. Aquela relativa à necessidade, esta concernente ao interesse público.

A contratação deverá ser temporária, isto é, não poderá existir a contratação por tempo indeterminado. Deverão constar no contrato as datas do início e do término do acordo.

A máquina administrativa, para funcionar com a devida eficiência, cria necessidades permanentes e temporárias.

As necessidades permanentes são aquelas das quais a administração pública municipal não pode prescindir em nenhum momento.

No entanto, como vimos, existem, também, as necessidades temporárias: são **necessidades que a administração preenche durante um determinado**

momento ou espaço de tempo determinado para que a máquina pública não pare; ao contrário, seja alimentada e continue cumprindo seu papel.

Para ocorrência da contratação por tempo determinado, deve existir o interesse público.

Interesse público é aquele que está ligado ao direito do grupo, do coletivo.

Conforme doutrina do Mestre De Plácido e Silva: *Coletivo, ao contrário do particular, é o que assenta no fato ou direito de proveito coletivo ou geral. Está, pois, adstrito a todos os fatos ou a todas as coisas que se entendam de benefício comum ou para proveito geral, ou que se imponham por uma necessidade de ordem coletiva.*

O interesse público deverá estar presente de uma maneira excepcional, de modo relevante. Não basta apenas ser público. Mas o que é excepcional interesse público? É aquele que não é de um grupo, mas de todos, indistintamente.

Portanto, a simples ocorrência da necessidade pública não serve como justificativa para a contratação por tempo determinado. Há que estar presente o interesse público de caráter excepcional, ou seja, absolutamente relevante.

A via da contratação temporária somente pode se dar em caso de necessidade temporária de excepcional interesse público, a teor do que dispõe o inciso IX, do art. 37 da Carta Política Brasileira, devendo, nessa situação, o recrutamento do pessoal realizar-se mediante processo seletivo simplificado.

Nesse sentido há entendimento do Egrégio Supremo Tribunal Federal sobre o assunto:

> *A regra é a admissão de servidor público mediante concurso público: CF, art. 37, II.* ***As duas exceções à***

> ***regra são para os cargos em comissão referidos no inciso II do art. 37, e <u>a contratação de pessoal por tempo determinado para atender a necessidade temporária de excepcional interesse público.</u> CF, art. 37, IX. Nessa hipótese, deverão ser atendidas as seguintes condições: a) previsão em lei dos cargos; b) tempo determinado; c) necessidade temporária de interesse público; d) interesse público excepcional.*** *" (ADI 2.229, Rel. Min. Carlos Velloso, julgamento em 9-6-04, Plenário, DJ de 25-6-04). No mesmo sentido: ADI 3.430, Rel. Min. Ricardo Lewandowski, julgamento em 12-8-09, Plenário, DJE de 23-10-09. (grifo nosso).*

Ora, a contratação temporária justifica-se em razão da necessidade de suprir a carência de profissionais da área da Educação e foi precedida da devida autorização legislativa, como se verifica em Lei Municipal.

A necessidade temporária de contratação caracteriza-se quando é preciso manter um serviço ou programa (de cunho temporário e embrionário) que, sem o recurso da contratação emergencial, seria paralisado ou seriamente comprometido.

Imprescindível se faz a contratação de servidores para implementar a política embrionária de educação integral, sob forma de atividade complementar no contra turno para os estudos da Parte Diversificada do Currículo Escolar.

Tais contratações, caso não ocorram, prejudicarão a execução do programa de Atividade Complementar durante o ano letivo nas escolas municipais, prejudicando a população acadêmica e o Município (que deixará de receber o implemento de 30% no fato de ponderação do FUNDEB).

De mais a mais, foi esclarecido que as contratações ocorrerão por tempo determinado, exclusivamente durante de execução dos programas, cuja

duração aproximada é de, no máximo, 12 (doze) meses, podendo ser prorrogados por igual período, no interesse da Administração.

Presentes, portanto, os requisitos acima elencados, quais sejam: Tempo determinado, Necessidade temporária, Interesse público de caráter excepcional.

A regra, como já arrazoado, é a do concurso público, no entanto, dada a situação em tela, vez que objetivo é o de oferecer à população a prestação de programas federais, com roupagem municipal, temporários e com repasse de verbas específicas, surge a necessidade de contratação dos profissionais essenciais ao atendimento das demandas.

Nesta seara, importante considerar o prazo em que serão as contratações realizadas, sendo importante a fixação de um termo dentro dos parâmetros legais, sob pena de se dar azo a sucessivas prorrogações contratuais, circunstância esta totalmente incompatível com o caráter de excepcionalidade e transitoriedade previsto pela norma Constitucional. Nas palavras do Ministro Relator da ADI n° 890-1DF, *"a necessidade temporária de excepcional interesse público não pode servir de escudo a justificar a contratação temporária ampla e irrestrita de servidores, a pretexto da permissão prevista no inciso IX, do art. 37 da Carta Federal, em evidente usurpação de cargos específicos e típicos de carreira".*

Assim, as contratações dos profissionais se deem no prazo suficiente para suprir as necessidades da Secretaria de Educação, e a realização do programa de Atividade Complementar no Contra Turno, como, inclusive, já sinalizado pela gestão.

O ideal é avaliação dos candidatos do processo seletivo por meio de questões objetivas, deixando a subjetividade com menor peso possível.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Assim sendo, devem ser oferecidas vagas para atender as necessidades emergenciais da Secretaria da Educação, conforme distribuídas segundo a necessidade de cumprimento do Quadro de Matriz Curricular.

O Programa Municipal de Atividade Complementar no Contra Turno é uma das estratégias da Secretaria da Educação, no âmbito dos Compromissos para Fortalecer a Escola Pública no Município, visando consolidar a política da Educação Integral para o Ensino Fundamental, a partir da ampliação do tempo e do currículo escolar para os estudantes da Educação Básica.

Visando otimizar a disponibilização de pessoal, as escolas do Campo de Oliveira dos Brejinhos foram organizadas em regiões escolares.

O Programa Municipal de Atividade Complementar no Contra Turno procura efetivar a integralização de diversos programas indutores da Educação em Tempo Integral e a sinergia de suas ações com vistas à melhoria da qualidade do ensino nas escolas da Rede Municipal. Essa proposta procura garantir o direito à educação e ao aprender das crianças, dos adolescentes e dos jovens do Município, ressignificando a importância social e institucional da escola na formação plena dos cidadãos. Seu principal objetivo é contribuir para a formação do sujeito na sua integralidade e para sua emancipação humana e social.

Além de promover reflexões sobre vários aspectos que caracterizam o cenário da educação municipal, esse documento sistematiza ideias, concepções e perspectivas acerca da Educação em Tempo Integral, outrossim constitui um documento-referência que estabelece marcos legais, diretrizes curriculares, pressupostos pedagógicos e princípios operacionais para o desenvolvimento do Programa da Educação Integral da SEC nas escolas, tendo como horizonte os sujeitos sociais que compõe o sistema público estadual de ensino.

Referências

BRASIL. Constituição (1824). Constituição Política do Império do Brazil. Rio de Janeiro: Alvarás e Cartas Imperiaes, 1824.

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

Ministério da Educação. Educação integral/educação integrada e(m) tempo integral: concepções e práticas da educação brasileira: mapeamento das experiências de jornada escolar ampliada no Brasil. Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. Considerações sobre a Prova Brasil e as taxas de rendimento escolar nas escolas do Programa Mais Educação. Brasília, DF: MEC, 2012.

_____. 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. LDB

_____. Ministério da Educação. Programa Mais Educação: impactos na educação integral e integrada. Brasília, DF: MEC. no prelo.

FERRARO, Alceu. Escola e produção do analfabetismo no Brasil. Educação e Realidade, v. 12, n. 2, p. 81-96, jul./dez. 1987. INEP. Censo Escolar 2013. Brasília, 2014. LECLERC, Gesuína;

GUARÁ, Isa Maria F. Rosa. É imprescindível educar integralmente. In: Caderno CENPEC: educação, cultura e ação comunitária, n. 2, p. 15-24, 2006.

MOLL, Jaqueline (Orgs.). Políticas de educação integral em jornada ampliada. Em aberto, v. 25, n. 88, 2012.

MOLL, Jaqueline. Alfabetização possível: reinventando o ensinar e o aprender. 8.ed. Porto Alegre : Mediação, 2012.

SANTOS, Boaventura de Souza. Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo muiticultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003: 56.

SOARES NETO, Joaquim José et al. Uma escala para medir a infraestrutura escolar. Estudos em Avaliação Educacional, v. 24, n. 54, p. 78-99, jan./abr. 2013.

RIBEIRO, Maria Luiza S. História da educação brasileira: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1984.

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
"Administração com Muito Amor e Trabalho"
Praça João Nery Santana, nº 197 – Centro. Oliveira dos Brejinhos. CEP: 47.530-000
https://oliveiradosbrejinhos.ba.gov.br/diario_Oficial 77 3642-2157

PROCESSO DE LICITAÇÃO PMOB-BA N° 04-2023.

TOMADA DE PREÇOS N° 04-2023

OBJETO: CONTRATAÇÃO DE EMPRESA DE ENGENHARIA PARA EXECUÇÃO DE OBRAS DE CONSTRUÇÃO DE COBERTURAS METÁLICAS EM QUADRAS ESPORTIVAS E EXECUÇÃO DOS SISTEMA DE ILUMINAÇÃO NAS UNIDADES ESCOLARES LANDULFO ALVES, SANTA RITA E SÃO JOÃO, TODAS NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS.

Trata-se da análise de Recurso Administrativo interposto pela empresa SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA, em face da decisão sua inabilitação ocorrida na sessão pública realizada no dia 23 de fevereiro de 2023, no Processo Licitatório em epígrafe.

1 - DO RELATÓRIO

1.1. DO RECURSO ADMINISTRATIVO APRESENTADO PELA EMPRESA SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA.

Em síntese, a empresa SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA arguiu o seguinte:

a). A decisão da comissão seja reformada no assunto de inabilitação e determinação da recorrente como habilitada;

2- DA ANÁLISE DO MÉRITO

2.1. DO MÉRITO DO ATESTADO DE CAPACIDADE TÉCNICA- OPERACIONAL APRESENTADO PELA EMPRESA SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA.

A Recorrente solicita reconsideração da decisão de inabilitação no certame, sob alegação de que a Recorrente apresentou documentos comprovando nos autos, atestado de capacidade técnica, que atende de maneira satisfatória o exigido no presente edital.

Vejamos o que o determina o edital sobre atestado citado nos itens 7.7.4:

Quanto à capacitação TÉCNICO-OPERACIONAL: apresentação de um ou mais atestados de capacidade técnica, fornecido por pessoa jurídica de direito público ou privado devidamente identificada, em nome do licitante, relativo à execução de obra ou serviço de engenharia, compatível em características, quantidades e prazos com o objeto da presente licitação.

Considerando o que rege o edital, a empresa, quando solicitado, deverá disponibilizar todas as informações necessárias à comprovação da legitimidade dos atestados solicitados, apresentando, dentre outros documentos, cópias de contratos que deu suporte à contratação e das correspondentes Certidões de Acervo Técnico (CAT), endereço atual da contratante e local em que foram executadas as obras e serviços de engenharia.

Conforme anexo, em 08 de março de 2023 a empresa SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA, foi devidamente notificada através do endereço eletrônico registrado em sua documentação, bem como através de publicação em diário oficial eletrônico do município, sobre a abertura de diligencia possibilitando a Recorrente complementar as informações trazidas em sua documentação no dia da abertura do certame, no objetivo de sua manutenção na disputa. O que não ocorreu dentro do prazo concedido de 03 (três) dias úteis. Nenhum documento foi apresentado à comissão de licitação, a fim comprovar o que determina a Resolução do Confea nº 1025/2009.

Declarada sua inabilitação a Recorrente tratou de encaminhar ART sob nº 20230380223, porém, registrado no Crea-BA em 14/03/2023.

Assim, após a entrega dos documentos para habilitação, não será permitida a substituição ou apresentação de novos documentos, salvo em sede de diligência, para complementação de informações acerca dos documentos já apresentados pelos licitantes e desde que necessária para apurar fatos existentes à época da abertura do certame; atualização de documentos cuja validade tenha expirado após a data de recebimento das propostas. Neste caso, o documento juntado após sua inabilitação, não se trata de documento já existente a época do certame, que viria a comprovar situação pré-existente, mas sim de documento confeccionado e juntado após data de realização do certame, ou seja, 14 de março de 2023.

A jurisprudência aduz que é ilegal a exigência de que os atestados de capacidade estejam acompanhados de cópia de contratos, notas fiscais ou outros documentos para certificação de sua veracidade na habilitação, este ato pode ser solicitado apenas em diligência.

De outra forma, na hipótese em que o licitante apresenta o atestado e por qualquer motivo surge dúvida a respeito da descrição de determinado serviço nele contido ou sobre as técnicas utilizadas na referida obra ou serviço é perfeitamente possível - e obrigatória- a realização de diligência para esclarecimento das dúvidas.

3- DA DECISÃO

Pelo exposto, em face das razões expendidas acima, conheço das razões do recurso administrativo interposto pela licitante SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA e no mérito pelo não provimento de suas razões de recursais.

Ademais, conforme fundamentos expostos no bojo desta Decisão, mantendo inalterada a inabilitação da Recorrente exarada na sessão pública do certame, obedecendo aos princípios da legalidade, moralidade, eficiência e da vinculação ao instrumento convocatório, que regem o certame.

Importante destacar que a conclusão do Presidente da Comissão não vincula a decisão da Autoridade Superior acerca da adjudicação e homologação do certame, apenas faz uma contextualização fática e

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
"Administração com Muito Amor e Trabalho"
Praça João Nery Santana, nº 197 – Centro. Oliveira dos Brejinhos. CEP: 47.530-000
https://oliveiradosbrejinhos.ba.gov.br/diario_Oficial 77 3642-2157

documental com base naquilo que foi carreado a este processo, fornecendo subsídios à Autoridade Administrativa Superior, a quem cabe à análise minuciosa dos recursos e decisão definitiva.

Por fim, em atenção ao art. 109, § 4º da Lei Federal nº 8.666/93, encaminham-se os autos ao Senhor Prefeito (Autoridade Superior), para análise, ciência dos termos dessa decisão e posterior deliberação do Recurso Administrativo em pauta.

Oliveira dos Brejinhos, 23 de março de 2023

RODRIGO ALVES FERREIRA REGO
Presidente da CPL

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
"Administração com muito Amor e Trabalho"

DESPACHO ADMINISTRATIVO

ASSUNTO: INTERPOSIÇÃO DE RECURSO
REF.: LICITAÇÃO Nº 004/2023 – TOMADA DE PREÇO

Trata-se de interposição de recurso referente a **LICITAÇÃO Nº 004/2023 – TOMADA DE PREÇO**, apresentado pela empresa **SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA, CNPJ 31.445.143/0001-90**.

Não assiste nenhuma razão a RECORRENTE, conforme análise documental, agiu corretamente a comissão em declarar a INABILITAÇÃO da empresa, sendo impedida de participar das demais fases do processo licitatório, conforme demostraremos nas linhas abaixo.

O atestado de capacidade técnica operacional apresentado pela recorrente está em desconformidade, não atendendo aos pressupostos exigidos no item, 7.74 do edital.

É o breve relatório.

Passa-se a análise.

II - DA FUNDAMENTAÇÃO LEGAL

A Lei das Licitações, além de estabelecer as normas para contratação, pelo Município, de bens e serviços, indica as regras que necessariamente devem constar no documento, referentes ao objeto contratado.

A despeito do tema, leciona o **doutrinador José dos Santos Carvalho Filho**: Deve o administrador, ao confeccionar o edital, levar em conta o real objetivo e a maior segurança para a Administração, já que é a verdadeira mens legis. (Manual de Direito Administrativo, 23ª ed., Rio de Janeiro, Lumen Juris, 2010, p. 310/311).

O agente público na prática de seus atos está obrigado a observar alguns princípios insertos no ordenamento jurídico, dentre os quais se encontra **o Princípio da Legalidade onde nas lições do doutrinador José dos Santos Carvalho Filho1**, o princípio da legalidade é certamente a diretriz basilar da conduta dos agentes da Administração. Significa que toda e qualquer atividade administrativa deve ser autorizada por lei. Não o sendo, a atividade é ilícita.

Dentre as regras previstas na sistemática adotada pela Lei nº 8.666/93, na etapa de habilitação, entre outros aspectos, a Administração deverá *analisar a qualificação técnica dos licitantes, com o objetivo de aferir se dispõem de conhecimento, experiência e aparelhamentos técnico e humano suficientes para satisfazer o contrato a ser celebrado.*

Diferente do que tentam crer as recorrentes, o TCU já reconheceu, por meio da Sumula 263, que 'para comprovação da capacidade técnico-operacional das licitantes, e desde que limitada, simultaneamente, às parcelas de maior relevância e valor significativo do objeto a ser contratado, é

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
"Administração com muito Amor e Trabalho"

legal a exigência de comprovação da execução de quantitativos mínimos em obras ou serviços com características semelhantes, devendo essa exigência guardar proporção com a dimensão e complexidade do objeto a ser executado.'

Ademais, de acordo com o artigo 3º da Lei nº 8.666/1993, "a licitação destina-se a garantir a observância do princípio constitucional da isonomia e a selecionar a proposta mais vantajosa para a Administração e será processada e julgada em estrita conformidade com os princípios básicos da legalidade, da impessoalidade, da moralidade, da igualdade, da publicidade, da probidade **administrativa, da vinculação ao instrumento convocatório, do julgamento objetivo e dos que lhes são correlatos".** Grifo nosso.

O artigo 41 do mesmo diploma legal dispõe ainda que **"a Administração não pode descumprir as normas e condições do edital, ao qual se acha estritamente vinculada**". (Grifo nosso).

A impossibilidade de revisão dos termos do edital legalmente publicado é fato incontroverso em nossa jurisprudência, donde mutatis mutandis, destacamos a seguinte ementa:

"AGRAVO DE INSTRUMENTO. ADMINISTRATIVO. MANDADO DE SEGURANÇA. LICITAÇÃO. E**MPRESA INABILITADA POR NÃO APRESENTAR OS DOCUMENTOS RELATIVOS À QUALIFICAÇÃO TÉCNICA. DEVER DE OBEDIÊNCIA AO PRINCÍPIO DA VINCULAÇÃO AO INSTRUMENTO CONVOCATÓRIO E AO PRINCÍPIO CONSTITUCIONAL DA IGUALDADE DE CONDIÇÕES A TODOS OS CONCORRENTES**, INSCULPIDOS, RESPECTIVAMENTE, NO ART. 41 DA LEI 8.666/90 E NO ART. 37, XXI, DA CARTA MAIOR. AUSÊNCIA DE DIREITO LÍQUIDO E CERTO À HABILITAÇÃO NO CERTAME. RECURSO DESPROVIDO. "Na salvaguarda do procedimento licitatório, exsurge o princípio da vinculação, previsto no art. 41, da Lei 8.666/90, que tem como escopo vedar à administração o descumprimento das normas contidas no edital. Sob essa ótica, o princípio da vinculação se traduz na regra de que o instrumento convocatório faz lei entre as partes, devendo ser observados os termos do edital até o encerramento do certame" (AgRg no AREsp 458.436/RS, Rel. Ministro Humberto Martins, Segunda Turma, julgado em 27/03/2014, DJe 02/04/2014). (TJSC, Agravo de Instrumento n. 4000384-22.2018.8.24.0000, de Indaial, rel. Des. Francisco Oliveira Neto, Segunda Câmara de Direito Público, j. 05-02-2019). Grifamos

Para isso, a Lei de Licitações autoriza a Administração a exigir a **comprovação da capacitação técnico-operacional, nos termos de seu art. 30, inc. II, e a comprovação da capacitação técnico-profissional, de acordo com seu art. 30, § 1º, inc. I.**

No primeiro caso (capacitação técnico-operacional), a experiência a ser verificada é a da pessoa licitante, devendo comprovar, enquanto organização empresarial, sua aptidão para desempenho de atividade pertinente e compatível em características, quantidades e prazos com o objeto da licitação. Quanto à capacitação técnico-profissional, o foco da exigência é a demonstração da experiência do profissional indicado pelo licitante para atuar como seu responsável técnico.

Este atestado comprova que a empresa possui os requisitos necessários para executar com satisfação o objeto indicado no edital, afastando empresas inexperientes e empresas com histórico de negligenciar o que foi acordado em contratos anteriores.

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
"Administração com muito Amor e Trabalho"

A habilitação técnico-operacional é feita por meio dos atestados técnicos emitidos pelo contratante em nome da pessoa jurídica, mas o exame das certidões de acervo técnico emitidas em nome dos engenheiros responsáveis pelos serviços proporciona uma forma célere e segura de conferir a autenticidade e veracidade das informações existentes nos atestados.

Desta feita, a exigência editalícia impugnada é necessária, pois sua exigibilidade, visa a resguardar ***o interesse público consubstanciada na preservação do bom serviço a ser prestado***.

Sendo assim, entendemos que não há nenhum direcionamento, nem lesão **ao princípio da competitividade no certame, nos moldes induzidos pela impugnante e verifica-se que** a exigência incluída no edital, não fere os princípios administrativos, sendo legalmente possível tal requisito.

No mais, fica visível que a Administração Pública ao requerer a exigência impugnada, busca a satisfação de um interesse coletivo específico, em virtude de ser o responsável que satisfaça os interesses dessa coletividade, em específico no Município e ainda, adverte que é um objetivo que deve sempre ser seguido, caso contrário, ocasionaria, dessa forma, em desvio de finalidade pública, como bem adverte Raquel de Carvalho, "a única superioridade que se entende legítima é aquela pertinente ao interesse comum do conjunto de cidadãos em relação ao interesse individual de cada uma das pessoas que integram uma dada sociedade" (CARVALHO, Raquel Melo Urbano de. Curso de Direito Administrativo. Editora Jus Podivrm. Salvador, 2008, pag. 62).

Além do mais, o procedimento administrativo, almeja a seleção da proposta mais vantajosa, tanto no sentido qualitativo como quantitativo, e, por conseguinte, possibilitar a disputa e o confronto equilibrado entre os participantes, conforme prevê o artigo 37, XXI da Constituição Federal.

Logo, a exigência adotada no edital por esta administração municipal guarda estrita relação com o objeto do presente certame, bem como com os fins buscados por **ESTA MUNICIPALIDADE POR SE TRATAR DE OFÍCIO NECESSÁRIO À MELHOR EFICIÊNCIA NOS SERVIÇOS PÚBLICOS**.

III DA DECISÃO

Diante de todo o exposto, manifesta-se pelo conhecimento da impugnação interposta pela empresa **SOLUÇÃO EMPREENDIMENTOS LTDA, CNPJ 31.445.143/0001-90**, e **no mérito pelo *não provimento***, *recomendando ainda o regular trâmite do presente certame, encaminhando ao Pregoeiro e Equipe de Apoio para as devidas providências.*

Oliveira dos Brejinhos, 24 de março de 2023.

RÔMULO REIS DA SILVA CHAVES
Procurador Jurídico Municipal

Silvando Brito Santos
Prefeito Municipal

SILVANDO BRITO SANTOS
Prefeito Municipal

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
Prefeitura Municipal de Oliveira dos Brejinhos

DESPACHO ADMINISTRATIVO

REVOGAÇÃO DO PROCESSO DE LICITAÇÃO Nº 007-2023TP
TOMADA DE PREÇOS Nº 07-2023

Trata-se de revogação do procedimento licitatório na modalidade Tomada de Preços que tem como objeto a **CONTRATAÇÃO DE EMPRESA DE ENGENHARIA PARA EXECUÇÃO DE OBRA DE CONSTRUÇÃO DE COBERTURA METÁLICA EM QUADRAS POLIESPORTIVAS NOS POVOADOS DE ARRAIAL, FLORA E NA ESCOLA JOSÉ FERREIRA ALVES, ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS, TODAS NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS**.

O setor de engenharia da Prefeitura Municipal durante correção encontrou equívocos na planilha orçamentária do edital de Tomada de Preços nº 07-2023, devendo corrigi-los com sua consequente republicação. Sob esta evidência, a licitação não atingirá a finalidade de assegurar a maior vantajosidade para administração pública municipal, não dando concreção ao princípio da eficiência, entende-se cabível a revogação do procedimento, permitida pelo art. 49 da Lei nº 8666/93, caso o Edital não seja corrigido.

Desta forma, em observância aos princípios basilares da Constituição e da Lei Federal nº 8.666/93, o processo será submetido a decisão da autoridade competente, em conformidade com o que dispõe o artigo 49 da Lei Federal nº 8.666/93, e a decisão será pela **revogação** do processo de licitação – Tomada de Preços nº 07-2023.

Cumpre-nos salientar que a administração iniciou o procedimento licitatório objetivando a prestação dos serviços por empresa da área da engenharia para execução de serviços de execução de obra de construção de cobertura metálica em quadras poliesportivas.

Convém mencionar que foram detectados equívocos no dimensionamento das quantidades que não podem ser sanados através de errata. Assim sendo a Prefeitura deverá tomar as devidas providências para a correção dos defeitos do edital antes de efetuar sua republicação.

Nesse caso, a revogação, prevista no art. 49 da Lei de Licitações, constitui a forma adequada de desfazer o certame ora em comento, tendo em vista a superveniência de razões de interesse público que fazem com que o procedimento licitatório, inicialmente pretendido, não seja mais conveniente e oportuno para a Administração Pública antes que os defeitos do Edital sejam devidamente sanados.

A aplicação da revogação fica reservada, portanto, para os casos em que a Administração, pela razão que for perder o interesse no prosseguimento da licitação ou na celebração do contrato. Trata-se de expediente apto, então, a viabilizar o desfazimento da licitação e a suspensão da celebração de um futuro contrato com base em critérios de conveniência e oportunidade.

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
Prefeitura Municipal de Oliveira dos Brejinhos

Acerca do assunto, o artigo 49 "caput" da Lei 8.666/93, *in verbis*, preceitua que:

> ***"Art. 49. A autoridade competente para a aprovação do procedimento somente poderá revogar a licitação por razões de interesse público decorrente de fato superveniente devidamente comprovado, pertinente e suficiente para justificar tal conduta, devendo anulá-lo por ilegalidade, de oficio ou por provocação de terceiros, mediante parecer escrito e devidamente fundamentado. " (Grifo nosso).***

Verifica-se pela leitura do dispositivo anterior que, não sendo conveniente e oportuna para a Administração, esta tem a possibilidade de revogar o procedimento licitatório, acarretando inclusive, o desfazimento dos efeitos da licitação.

Desse modo, a Administração ao constatar a inconveniência e a inoportunidade poderá rever o seu ato e consequentemente revogar o processo licitatório, respeitando-se assim os princípios da legalidade e da boa-fé administrativa.

DA DECISÃO

Diante do exposto, com fulcro nos fundamentos de fato e de direito já expostos, o Presidente da Comissão de Licitações a Assessoria Jurídica recomenda a **Revogação** do Processo de Licitação PMOB-BA Nº 07-2023, sob a modalidade de Tomada de Preços nº 07-2023, nos termos do art. 49 da Lei Federal nº 8.666/93.

Oliveira dos Brejinhos, 30 de março de 2023.

RODRIGO ALVES FERREIRA REGO
Presidente CPL

RÔMULO REIS DA SILVA CHAVES
Procurador Jurídico
OAB/BA 25.298

ESTADO DA BAHIA
MUNICÍPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS
CNPJ Nº 13.798.905/0001-09
Praça João Nery Santana, 197, Centro, Oliveira dos Brejinhos – BA

AVISO EXTRATO DE PROCESSO E DE CONTRATO

ATO: INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº: 032-2023-I
PROCESSO ADMINISTRATIVO Nº: 051/2023
CONTRATO Nº 060-2023-I

OBJETO: Contratação da Banda "XODÓ DA BAHIA" visando a apresentação de show ao vivo na Praça Carmerindo José Pereira, nesta cidade de Oliveira dos Brejinhos-Ba no dia 15 de abril/2023 para divulgação do lançamento da grade de atrações dos festejos de São João e do São Pedro/2023.
CONTRATANTE: O MUNICIPIO DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS, Estado da Bahia, Entidade de Direito Público Interno, inscrita no CNPJ nº. 13.798.905/0001-09, com sede na Rua João Nery Santana, 197 - Centro – Oliveira dos Brejinhos-BA, representado pelo Prefeito o Sr. Silvando Brito Santos.
CONTRATADO: JOÃO ALBERTO DE SOUZA MOITINHO
CNPJ nº 05.947.201/0001-14
Endereço: Av. Boquira, s/n - Paramirim-BA.
VALOR GLOBAL: R$ 5.000,00(cinco mil reais)
RATIFICAÇÃO: 29/03/2023
FUNDAMENTAÇÃO LEGAL DO ATO DE INEXIGIBILIDADE: Artigo 25, II, c/c inciso III, do Art. 13, da Lei nº 8.666/93.
CONTRATO Nº 060-2023-I – VINCULADO A INEXIGIBILIDADE DE LICITAÇÃO Nº 032-2023-I
ASSINATURA DO CONTRATO: 29 de março de 2023. **VIGÊNCIA DO CONTRATO:** 29 de março de 2023 até 05 de maio de 2023. SILVANDO BRITO SANTOS/PREFEITO/ Contratante - JOÃO ALBERTO DE SOUZA MOITINHO - Contratada

ATESTADO DE PUBLICAÇÃO

Atesto que o EXTRATO RESUMIDO acima identificado, foi **PUBLICADO** no Quadro de Aviso da Prefeitura Municipal de Oliveira dos Brejinhos-Ba, na DATA de 29 de março de 2023. Rubens Carlos Queiroz da Silveira- Secretário de Administração.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PROGRAMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

PREFEITURA MUNICIPAL DE OLIVEIRA DOS BREJINHOS – BAHIA.

Prefeito: **Silvando Brito Santos**

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO

Secretário: Maurício César Santana Ribeiro

EQUIPE DE ELABORAÇÃO

Amanda Pedroso Portela

Andrea Taciana Marques da Silva Leite

Ducelúcia de Almeida Borges

Glayton Claudino Pinheiro de Lima

Kennedy Teixeira de Araújo

Pedro da Silva Araújo Júnior

Ricardo Marques de Almeida

Zerlândia Brito Silva

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - *CEP: 47530-000*

"A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da

realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."

Paulo Freire

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, tem sido alvo de grande preocupação, devido à ênfase dada pelo governo à essa modalidade de ensino e ao direcionamento escasso de verbas para subsidiarem os gastos necessários ao seu bom desenvolvimento.

A expansão das instituições de ensino que disponibilizam o acesso à esse tipo de educação, versus a péssima formação do corpo docente, resultam em baixa qualidade do ensino-aprendizagem para o público-alvo de jovens e adultos. Professores despreparados têm sido uma das várias causas de não se obter resultados significativos, ao que se refere aos inúmeros projetos criados pelo governo, ou seja, não há a preocupação em capacitar os docentes para esse tipo de educação, universalizando dessa maneira, os conteúdos abordados e a metodologia de ensino aplicada em sala de aula.

Como a Educação de Jovens e Adultos não é uma modalidade de ensino nova, pois já atravessou décadas, despertou o interesse de diversos teóricos e sofreu a influência destes e da política de cada época. Ganhou métodos, aplicações pedagógicas, revisões e novas estruturas. Porém, nenhuma influência foi tão significativa quanto a do teórico Paulo Freire, o qual revolucionou a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em muitos países por todo o mundo.

As instituições de ensino afirmam utilizar a metodologia criada por Paulo Freire. Mas, nos resultados qualitativos da educação implantada no Brasil, fica evidenciada a deficiência do conhecimento relativo a esse método e mais ainda, da aplicação do mesmo.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Justifica-se, portanto, a necessidade de aprofundamento do estudo relativo a metodologia de ensino de Paulo Freire e sua influência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil, para proporcionar aos discentes, uma qualidade de ensino gradual e uma aprendizagem realmente significativa.

1.1 Fundamentos e Princípios da EJA

A Educação de Jovens e Adultos faz parte da Educação Básica brasileira, como uma de suas modalidades. O direito à educação de jovens, adultos e idosos acompanha, desta forma, o disposto nos artigos 206 e 208 da Constituição Federal e o artigo 37 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Princípios como qualidade da educação, pluralidade e flexibilidade do acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização, as especificidades das histórias de vida e desafios em relação ao mundo do trabalho e a diversidade da oferta educacional estão nas bases da concepção da EJA (ARAÚJO, 2012; ARROYO, 2006; FREIRE, 2002; HADDAD, 2002; MESSINA, 2016; PAIVA, 2005; SOARES, 2006; STECANELA, 2013).

A partir de normativos como o Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 e a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, ambos elaborados com o objetivo de regulamentar as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), há a concretização da necessidade de se pensar e fazer as atualizações imprescindíveis ao atendimento educacional pela Educação de Jovens e Adultos em suas diferentes formas de oferta aos sujeitos da modalidade (BRASIL, 1996; 2004a; 2004b; 2006c; 2013c; 2014a; 2014b; 2016; 2018).

Desta forma, compreende-se que “Os jovens, adultos e idosos dessa modalidade têm, como forte característica, a diversidade e multiplicidade dos sujeitos que a compõem, em seus três segmentos” (BRASIL, 2021a, p. 4), ou seja, há, necessariamente, a inserção da flexibilidade, diversidade e pluralidade dos sujeitos da EJA no âmbito da Educação Básica pelos sistemas de ensino para que seja

possível pensar e pôr em prática este objetivo e direito por meio de políticas públicas educacionais contemplando: “a discussão das especificidades dos sujeitos da aprendizagem, sua história e condição socioeconômica, sua posição nas relações de poder, sua diversidade étnico-racial, cultural, geracional, territorial.” (SOARES, 2006, p. 282).

Concepções e teorias, práticas e experiências, formação inicial e continuada, planejamento educacional, construção curricular e diálogo e contextualização com as demais etapas e modalidades educacionais são alguns tópicos essenciais aos documentos referenciais para adoção das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal. Trata-se, portanto, de ter como objetivo “[...] promover uma ação política articulada entre os três entes federados e a sociedade civil, com novos arranjos e com compromissos claramente definidos” (GADOTTI, 2014, p. 10).

A este desafio posto somam-se as competências gerais da Educação Básica, a presença das histórias de vida dos sujeitos da EJA nas suas formas de oferta e flexibilização do atendimento educacional da modalidade no acesso, permanência e conclusão da escolarização e articuladas à qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio para inserção ou recolocação no mundo do trabalho de modo a levar a elaboração das políticas públicas educacionais da EJA às “variadas e diversas situações vividas que fazem com que eles interrompam os estudos, inviabilizando cursos e programas para essa modalidade da Educação Básica.” (GADOTTI, 2014, p. 23) ao mesmo tempo em que se busca: “respeitar o aluno adulto, utilizando-se uma metodologia apropriada, que resgate a importância da sua biografia, da sua história de vida” (GADOTTI, 2014, p. 17).

Portanto, há a compreensão do fundamento da Educação de Jovens e Adultos como via de acesso à garantia do direito à educação e à aprendizagens dos sujeitos da modalidade, da alfabetização e letramento ao atendimento especial e inclusivo, das comunidades tradicionais e do campo, das pessoas em privação total ou parcial de liberdade, da presença do ensino remoto e híbrido a metodologias didático-

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

pedagógicas e ações de planejamento educacional que visem a superação da evasão escolar, da defasagem das aprendizagens e a inserção das histórias de vida e mundo do trabalho no percurso de escolarização dos sujeitos da EJA, dentre outras especificidades que formam o escopo dinâmico de atendimento educacional da modalidade. (BRASIL, 2007; BRASIL, 2016; BRASIL, CAMPOS; DUARTE, 2011; 2019; FRIGOTTO, 2001; HADDAD; DI PIERRO, 2000; MOURA, 2006; RAMOS, 2010; STRELHOW, 2010).

No mesmo sentido de contemplar a Educação de Jovens e Adultos no contexto mais amplo das ações e decisões voltadas à Educação Básica houve a necessidade de busca por soluções, orientações e planejamento no quadro crítico de saúde pública nacional e global causado pela pandemia do novo coronavírus/COVID-19, por meio de normativos como a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 e demais documentos emitidos pelo Conselho Nacional de Educação para a salvaguarda das aprendizagens; do cumprimento das atividades didático-pedagógicas; do acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização, como as resoluções CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 e CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 e o Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020 e CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2020.

A chegada de novos normativos que pautam os rumos da EJA possuem, desta maneira, um histórico de representatividade da modalidade na Educação Básica. O sujeito da EJA é múltiplo, que se diversifica social, temporal e territorialmente em suas identidades e realidades contextuais nos sistemas de ensino do país. A Educação de Jovens e Adultos e suas diferentes formas de oferta vai ao encontro dessa diversidade e especificidades dos jovens, adultos e idosos em seu percurso de escolarização e inserção ou recolocação no mundo do trabalho. O documento referencial aqui apresentado e os documentos e referenciais que o estruturam fazem parte deste processo contínuo, complexo e dinâmico de se pensar, fazer e viver a EJA.

1.1.1. ABORDAGEM HISTÓRICA SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1.1.1. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL IMPÉRIO

Desde o Império já aconteciam iniciativas de experiências, voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, através de escolas noturnas. Segundo Paiva (1983), a primeira Constituição Brasileira, do ano de 1824, garantia instrução primária a todos os cidadãos. Todavia, esse fato não se concretizou. O descaso do governo em relação à realização efetiva de um sistema de educação popular, concedia privilégios à uma reduzida parte da população, composta pelas elites econômicas, o que expunha os interesses reais a que serviam os Constituintes e o Governo Nacional regentes, como também revelava o caráter demagógico dos objetivos democráticos que alegavam defender. Esse caráter demagógico se estendeu ao longo dos anos e das lutas travadas em prol de melhorias para a Educação de Jovens e Adultos, a qual iniciava de forma discreta, mas já despontava no Período Imperial e preocupava as grandes elites da época. Contudo, a lei que garantia instrução primária a todos os cidadãos, acabou por não ser aplicada na íntegra. Ganhou assim, desvios que prejudicaram a prática da sua intencionalidade.

O mesmo descompasso pode ser verificado no confronto do Projeto Januário da Cunha Barbosa, primeira proposta de criação de escolas primárias no país apresentada ao Parlamento Nacional (1826), com o seu resultado legal, expresso no Decreto de 15 de outubro de 1824. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 61).

O método de ensino Lancaster e Bell, ou do ensino mútuo, era o método que supria a escassez de professores, atribuindo aos alunos mais adiantados e capazes, a tarefa de transmitir aos colegas a instrução recebida de um professor. De acordo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), esse método, aplicado na Inglaterra, foi adotado pelo Decreto de 15 de outubro de 1824, o que refletia a desarmonia entre as necessidades educacionais e os objetivos propostos. Era perceptível uma maior preocupação com a sofisticação do nível de ensino dos cidadãos do império, do que

com a sua extensão a toda população. Foi verificado também um inexplicável descuido, ao que se refere às garantias do cumprimento efetivo da lei. Pois, para a educação da parte desprivilegiada da população, atuavam pessoas despreparadas, o que revelava a insuficiência de professores, de escolas e de uma organização mínima para a educação nacional, além do grande interesse em não suprir as necessidades educacionais do povo, garantindo a sua permanência na classe inferior da sociedade e, garantindo também, a ascensão da elite e o seu domínio em relação à massa populacional de desprivilegiados.

O golpe de misericórdia que prejudicou de vez a educação brasileira vem no entanto de uma emenda à Constituição, o Ato Adicional de 1834. Essa reforma descentraliza o ensino, atribuindo à Coroa a função de promover e regulamentar o ensino superior, enquanto às províncias (futuros estados) são destinadas a escola elementar e a secundária. Dessa forma, a educação da elite fica a cargo do poder central e a do povo, confiada às províncias. (ARANHA, 1996, p. 152).

O ensino para adultos poderia ser ministrado pelos que se dispusessem a dar aulas noturnas de graça, fazendo parecer que este era uma missão. O que demonstrava o alto nível de desinteresse dos governantes com a educação popular. Contudo, foi criada uma espécie de rede filantrópica das elites para a regeneração do povo, o qual era visto de forma marginalizada e deturpada. Conforme Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), o Ato Adicional Diogo Feijó de 1834, delegou a responsabilidade da educação básica às províncias e reservou ao governo imperial os direitos das elites e a educação de nível superior. O ensino se dava de forma desigual para diferentes grupos e em diferentes tempos. Nessa estrutura educacional, a exceção ficou com o Colégio D. Pedro II, o qual ficou sob a responsabilidade do poder central e deveria servir de modelo às escolas provinciais.

Assim, ‘derramar a instrução por todas as classes não significava que todas as classes deveriam chegar ao mesmo estágio de adiantamento, mas, apenas, que deveriam ascender, independentemente umas das outras, a estágios mais avançados da civilização’. (LOPES, 2000, p. 103).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

O pensamento da elite da época era de oferecer instrução para todos, influenciado por um pensamento moderno e liberal que preconizava que a educação livrava ou amenizava os sujeitos das ilusões do entusiasmo e da superstição que poderiam ser a origem de terríveis desordens, facilitando o desempenho do governo.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), em 1854, foi transformado em lei um dos inúmeros projetos apresentados ao Parlamento Nacional, a Reforma Couto Ferraz ou Regimento de 1854, através do qual foi estabelecida a obrigatoriedade do ensino elementar. Este regimento reforçava o princípio da gratuidade do ensino elementar. O Regimento de 1854, o qual foi estabelecido constitucionalmente, vetava o acesso de escravos ao ensino público e previa a criação de classes especiais para adultos.

Os próprios anais do Parlamento nos dão conta do descumprimento da maior parte dos dispositivos desse famoso Regimento. A falta de escolas, de professores e as condições de vida e de trabalho da população, mesmo na sede do governo, inviabilizaram a implantação da lei. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p.84)

O Regimento de 1854 refletia a preocupação em aparentar civilização. Entretanto, era notória a intenção das elites dirigentes em não permitir a difusão indesejável de ideários progressistas, utilizando desta forma, a instrução popular como instrumento de controle social. Através de falsas demonstrações de interesse com a educação do povo, a elite garantia o contínuo domínio da situação política e econômica do país, como também extirpava possíveis revoltas, as quais atrapalhariam seus ideais repressivos.

Conforme Stephanou; Bastos (2005), a última reforma do ensino imperial acompanhou as discussões em torno da reforma constitucional, que se concretizou em 1881, na Lei Saraiva. Essa lei introduziu na Constituição Imperial a restrição do direito de voto ao analfabeto, combinando esse novo critério ao da renda. A Lei Saraiva vinha introduzir as eleições diretas. Permitia que a massa dos eleitores pudesse escolher, além dos representantes da província, também os da nação. Pela

primeira vez no país o domínio da leitura e da escrita passava a ser condição para o alistamento militar.

Apesar de inspirada em sistemas políticos democráticos, a Lei Saraiva, que em geral colocava a alfabetização como o único requisito para a aquisição do direito de cidadania, implantou também a seleção pela renda, que somada a seleção pela instrução, acabou por criar a concepção do analfabeto como um cidadão ignorante e incapaz. Se o analfabetismo já era um instrumento utilizado pela elite para dominar a massa, a questão da renda veio reforçar esse domínio. Pois, as pessoas já não possuíam um nível de educação que os permitisse ter uma visão crítica e clara da sociedade em que estavam inseridos, e, a partir da Lei Saraiva, a população ficou ainda mais em desvantagem. A elite da sociedade continuaria a dominar a massa mais pobre e esta não teria como reivindicar seus direitos, devido à única garantia que lhes cabia, a de permanecer no patamar de vida que estavam.

1.1.1.2. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL REPÚBLICA

A partir da República começaram a circular discursos identificando o analfabeto à dependência e incompetência para justificar o veto ao voto do analfabeto.

> O resultado concreto e imediato desse dispositivo da Lei saraiva foi o desenvolvimento do preconceito e da discriminação social em relação ao analfabeto. Pela primeira vez no Brasil, país que entraria no Período Republicano ostentando uma taxa vergonhosa de excluídos da escola, o analfabetismo passava a ser sinônimo de incompetência e incapacidade. (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994, p. 99).

A Lei Saraiva representava o alto nível de descaso que os governantes tinham em relação à maioria da população. Uma vez que poderiam postergar a educação da população desfavorecida, garantiam o controle social e a posição da burguesia no topo da pirâmide social, sem preocupações de contestações. Pois, um povo desfavorecido economicamente e ainda, desfavorecido em educação, não teria a capacidade de lutar pelos seus direitos e nem mesmo ter uma clara noção destes.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), a Constituição Republicana de 1891 eliminou o critério eleitoral de renda e manteve a restrição do voto ao analfabeto. A reafirmação da limitação ao direito de voto, tal como ocorrera quando da sua introdução na reforma eleitoral imperial, não acarretou maior interesse do poder público pela expansão do sistema escolar. O resultado da discriminação política do analfabeto foi a transformação da instrução em elemento de identificação dos grupos dominantes. Isso não acontecia antes, já que o analfabetismo era comum entre os poderosos proprietários rurais.

O analfabetismo, por estar associado à noção de incapacidade, tornou-se a justificativa para a exclusão de um grande contingente social do exercício do direito fundamental da cidadania. Discriminação esta, que por ser apoiada pelas elites, colaborava para a perpetuação da exclusão da população desfavorecida, da vida política nacional.

Após a Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918), o operariado, recrutado sobre tudo entre imigrantes italianos e espanhóis, organizou os sindicatos sob influência anarquista. De 1917 a 1920 uma onda de greves pressiona o governo, a fim de obter algumas esparsas leis que protegessem seus interesses. (ARANHA, 1996). A década de 20 foi fértil em movimentos de contestação. Influenciado por greves e pela Revolução Russa de 1917 foi fundado o Partido Comunista do Brasil em 1922, o qual teve breves períodos de atuação legal.

De acordo Alves; Belisário (1992), na década de 30, outra ideia veio a alimentar a educação, a de preparar sujeitos para as responsabilidades da cidadania. O país, sob a ditadura de Vargas, o qual era conhecido como “protetor dos trabalhadores”, “pai dos pobres”, buscou a formação de um estado moderno nacional, constituindo leis trabalhistas, normatização dos sindicatos e a expansão de sistema educativo. A oferta do ensino básico gratuito acolhia vários setores, sendo o governo federal o que impulsionava a ampliação da educação e traçava as diretrizes educacionais para todo o país, com responsabilidade dos estados e municípios.

Segundo Paiva (1983), em 1938, foi criado o Instituto Nacional de Estados Pedagógicos - INEP, o que permitiu a instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário, no ano de 1942, o qual deveria, com um programa de ampliação da educação primária, incluir o Ensino Supletivo para adultos e adolescentes.

Segundo Stephanou; Bastos (2005), entre as várias mobilizações da época, surgiu o método de desanalfabetização, desenvolvido por Abner de Brito, que propunha alfabetizar em sete lições. Todo o empenho para alfabetizar os adultos não evitou críticas, como a de Carneiro Leão, que considerava a alfabetização uma arma perigosa, que poderia aumentar o que ele considerava anarquia social. Paschoal Leme fez a primeira tentativa oficial de organizar o Ensino Supletivo nas décadas de 30 e 40, ao mesmo tempo em que surgiram experiências extraoficiais na alfabetização de adultos, como o uso da Literatura de Cordel e a carta de ABC.

> A política populista tem como instrumento principal as grandes multidões. O que pesa, de fato, é a mobilização das massas. Para tanto, são necessárias uma grande habilidade e uma enorme dose de demagogia. O político populista é, geralmente, um líder personalista, cuja organização política gira em torno de suas ambições e de sua própria carreira. (ALVES; BELISÁRIO, 1992, p. 105-106)

O populismo surge com a emergência das classes populares urbanas, resultantes da industrialização, insatisfeitas com suas condições de vida e trabalho. O governo populista revela-se ambíguo: se por um lado reconhece os anseios populares e reage sensivelmente às pressões, por outro desenvolve uma política de massa, procurando manipular e dirigir essas aspirações. O populismo, durante a redemocratização, ficou profundamente enraizado nos partidos dominantes, nos órgãos públicos, nos sindicatos, sendo todos estes criações getulistas, e até em organizações de esquerda, que dele participavam.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994), com o fim da Segunda Guerra, em 1945, foi criada a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, a qual divulgou e promoveu, em âmbito mundial, uma educação voltada para a paz dos povos e a educação de adultos como forma de contribuir com o

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

desenvolvimento das nações. Com uma concepção funcional do processo educativo, defendia a educação como forma de integração social, de forma passiva e instrumental, sem visão crítica. Contudo, a criação da UNESCO e suas ações posteriores contribuíram decisivamente para a discussão e implementação de ações referentes ao analfabetismo, à Educação de Jovens e Adultos e às desigualdades sociais mundiais, principalmente em países em desenvolvimento.

Conforme Lopes (2000), um ano após o fim da Segunda Guerra Mundial, no ano de 1946, foi criada a primeira Lei Orgânica do Ensino Primário. A Lei Orgânica do Ensino Primário trata da construção de material pedagógico apropriado, guia de leitura e alfabetização. O apelo para o engajamento voluntário e a falta de acúmulo de experiências que dessem suporte às ações governamentais, contribuíram para que a campanha não obtivesse êxito.

De acordo Paiva (1983), em 1947, houve a criação do Serviço Nacional da Educação de Adultos - SNEA, o qual tinha por objetivo orientar e coordenar os trabalhos do Ensino Supletivo, conseguindo gerar várias ações que permitiram a realização da Primeira Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. A CEAA atendia aos apelos da UNESCO e junto com a idéia de redemocratização do país, a campanha cumpria os objetivos de preparar mão-de-obra, pois o país vivia um processo de crescente industrialização e urbanização. No final desta década e início da década de 50, mais da metade da população brasileira, maior de 18 anos, era constituída por analfabetos e a campanha visava melhorar as estatísticas brasileiras em relação ao analfabetismo.

Segundo Beisiegel (1982), em 1952, foi implementada a Campanha Nacional de Educação Rural - CNER, a qual tinha por objetivo levar a educação de base aos brasileiros iletrados das zonas rurais. Juntamente com o lançamento da CNER, foi realizado o Primeiro Congresso de Educação de Adultos, que lançou o slogan “ser brasileiro é ser alfabetizado”, destacando a importância da educação de adultos para a democracia e defendendo a alfabetização em nome do exercício da cidadania.

De acordo Paiva (1983), a CEAA teve seu período de culminância entre 1947 e 1953. A partir de 1954 começou o seu declínio, até que, em julho de 1958, foi realizado no Rio de Janeiro o Segundo Congresso Nacional de Adultos, onde se reconheceu oficialmente o fracasso do programa, principalmente por seu caráter eleitoreiro. Tanto o CEAA quanto o CNER previam trabalhos de expansão e melhoria do ensino primário fundamental comum, ao mesmo tempo em que cuidavam da educação elementar e da iniciação profissional de adolescentes e adultos, ou seja, a educação tecnicista. Por esses motivos as campanhas foram consideradas “fábricas de eleitores”, e, foi através delas que apareceram as primeiras teses da educação de adultos como meio de transformação social. Iniciou-se um processo educativo que já não considerava a cultura dominante como única, e a cultura dos dominados foi, gradativamente, ganhando expressão sob o termo de “cultura popular”.

Segundo Aranha (1996), em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases - LDB. A Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, já se estendia, aguardando aprovação, desde o ano de 1948. O ministro Clemente Mariani apresentou o anteprojeto da LDB, baseado em um trabalho confiado a educadores, sob a orientação de Lourenço Filho. Segundo a LDB de 1961:

> Art. 1º A educação nacional, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por fim: [...] o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos recursos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio; [...] condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça. (BRASIL, 1961)

As primeiras divergências surgem com as críticas dos escolanovistas que sempre fizeram a descentralização do ensino. Conforme Aranha (1996), o deputado Carlos Lacerda, político que defendia os interesses dos conservadores, desloca a discussão para o aspecto da liberdade de ensino. Quando a Lei nº 4.024 é publicada em 1961, já se encontra ultrapassada. Embora fosse uma proposta avançada na época da apresentação do anteprojeto, envelheceu ao longo dos debates e do confronto de interesses.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

De acordo Beisiegel (1982), também em 1961, surgiu o Movimento de Educação de Base - MEB, sob a liderança da Conferência Nacional de Bispos do Brasil - CNBB, também responsável pela sua articulação, o qual tinha suas origens em duas experiências de educação radiofônica, empreendidas pelo episcopado no Nordeste brasileiro. O governo federal passou a patrociná-lo, oferecendo recursos para a criação de uma educação de base, a ser veiculada por meio de emissoras católicas, conveniadas ao MEC e a outras instituições federais, no Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Como os demais movimentos do período, em meio às grandes manifestações populares, dentre as quais, a luta pela ampliação da escola pública, inicia-se a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, desenvolvida pela Secretaria de Educação de Natal/RN. A campanha objetivava a imediata extensão das oportunidades educacionais para toda a população daquela região. As dificuldades financeiras e institucionais para a implantação de um programa de tal proporção impulsionaram a construção de acampamentos escolares abertos, onde se alfabetizava crianças e adultos das classes populares. Surgiram também, bibliotecas, centros de formação de professores, círculo de leitura, praças de cultura e esportes.

Os setores dos movimentos estudantis que participavam ativamente das lutas pelas reformas de base e pela reforma universitária, viam na Educação de Jovens e Adultos, mais um espaço da luta popular. Por esses motivos, a União Nacional dos Estudantes - UNE, valendo-se do Centro Popular de Cultura - CPC, dedicava-se à produção de manifestações artísticas populares, como: teatro, música, cinema, dentre outros. Visava, portanto, a formação política e cultural da população por meio do debate sobre os problemas nacionais.

Segundo Xavier; Ribeiro; Noronha (1994, p. 216), “nessas experiências de cultura popular, Paulo Freire, educador pernambucano, teve um importante papel dentro de uma concepção de educação como prática da liberdade”. Para Freire, através da educação, seria possível ampliar a participação consistente das massas e levar à sua organização crescente. Pois, a sua metodologia invertia a visão do analfabeto como um sujeito sem cultura, o que consistia em trazer a discussão do que é cultura

a fazer os sujeitos reconhecerem-se como produtores de cultura, a partir de suas próprias situações cotidianas, na qual a alfabetização vem inserir-se como mais um instrumento para a leitura do mundo.

Segundo Paiva (1983), o Governo de João Goulart preocupava-se com a educação e com a cultura do país, o que o levou a criar o Conselho Federal de educação – CFE, em 12 de fevereiro de 1962 e a aprovar o Plano Nacional de Educação – PNE, em setembro do mesmo ano. Em Brasília foi criada a Comissão Nacional de alfabetização com o objetivo de elaborar o Plano Nacional de Alfabetização - PNA. A proposta da Comissão de Cultura Popular implantaria o sistema Paulo Freire e o PNA. O sistema Paulo Freire se estenderia a todo o país, com o propósito de beneficiar as escolas e o maior número de educandos.

No governo Costa e Silva foi ainda decretado o tristemente famoso AI nº 5, que, de acordo com o senador Afonso Arinos de Mello Franco, foi o documento mais autoritário da história do Brasil [...] O documento representou um verdadeiro ‘silêncio’ para todos os setores brasileiros. Abrangeu o nível político, intelectual, social e cultural, e consequentemente provocou o mergulho do país em um período de escuridão e retrocesso, marcado pela repressão e violência, a despeito da resistência de muitas pessoas. (ALVES; BELISÁRIO, 1992, p. 122).

Para os ideólogos, era necessário conter o surto subversivo que se espalhava, em função de uma oposição sistemática, feita principalmente por estudantes, intelectuais e grupos tidos como de esquerda. A imposição do Ato Institucional nº 5 determinou um grande esvaziamento cultural no Brasil. A rigidez política passou a ser a bandeira de luta daqueles que acreditavam que o poder arbitrário seria a única forma de manter o ideal proposto pela Revolução de 1964. O PNA foi extinto pelo golpe civil e militar de 1964, sendo substituído pela Cruzada ABC, modelo importado dos Estados Unidos.

De acordo Stephanou; Bastos (2005), em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Este movimento foi considerado a primeira iniciativa

importante na Educação de Jovens e Adultos. A partir de 1968, há uma espécie de acordo entre o Estado e a burguesia; ela abria mão dos controles políticos tradicionais e de instrumentos como a liberdade de imprensa, o pluripartidarismo, o habeas-corpus, e o Estado, por sua vez, mantinha a ordem a qualquer custo, assumindo os interesses dos empresários como se fosse os de toda a nação. O MOBRAL vinculou sua estrutura ao Departamento Nacional de Educação, até meados de 1969. Promoveu atividades de alfabetização e programas articulados nos campos da saúde, recreação e civismo, estando conveniado a entidades públicas e privadas.

Em 11 de agosto de 1971, é aprovada a reforma da LDB, a Lei 5.692. Segundo Aranha (1996, p. 215), “[...] Hoje podemos dizer que a reforma não foi só um fracasso como trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira [...] A obrigatoriedade de oito anos torna-se letra morta, uma vez que não existem recursos para atender à demanda”. A LDB de 1971 ressalta o ensino profissionalizante, porém faltam professores especializados e infraestrutura adequada aos cursos. Além de não haver nesta, uma preocupação real com o ensino de jovens e adultos, estando este inserido como Ensino supletivo.

No início da década de 80 o regime militar dava sinais de enfraquecimento, entrando em curso o lento processo de democratização. Os exilados políticos anistiados começaram a retornar ao Brasil. E quanto a LDB de 1971, esta já era reconhecida amplamente por seu fracasso de implantação.

De acordo Paiva (1983), em 1985, o MOBRAL foi extinto, devido ao seu conteúdo crítico e padronizado, além de não garantir a continuidade dos estudos. Não apresentando condições políticas para sua sobrevivência, foi extinto e substituído pela Fundação Educar. O Projeto Educar funcionava em parceria com municípios e, apesar de sua orientação político-pedagógica de educação funcional, a descentralização de suas ações possibilitou uma maior diversidade de orientações e práticas pedagógicas. Trabalhavam com alfabetização e pós-alfabetização, refletindo outras concepções acerca do processo. A continuidade da educação básica tinha

por objetivo impedir a redução do trabalho de alfabetização, no qual faria com que os educandos retornassem ao analfabetismo ou fossem transformados em analfabetos funcionais.

Segundo Stephanou; Bastos (2005), em março de 1990, com o Governo Collor, extinguiu a Fundação Educar. No Governo de Itamar Franco, do ano de 1992 a 1994, as formulações apontavam para a necessidade de examinar as diretrizes de uma política educacional, para jovens e adultos. Em 20 de dezembro de 1996, é aprovada a Lei 9.394, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN, a qual completa o movimento de reforçar a educação de pessoas jovens e adultas como uma educação de segunda classe, a qual separa a educação básica da educação profissional, particularmente no ensino médio, onde até então existia o curso secundário profissionalizante. Segundo a LDBEN de 1996:

> Seção V - Da Educação de Jovens e Adultos
>
> Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames [...] (BRASIL, 1996).

A LDBEN de 1996 representou um marco na história da Educação de Jovens e Adultos. Comparada a LDB de 1961 e de 1971, a de 1996 abrangia o público de jovens e adultos de forma especial e objetiva, não tratando essa modalidade de ensino como um ensino supletivo. A partir de então, o ensino para adultos ganharia amparo legal, ficando respaldado na lei educacional mais importante do país.

De acordo Lopes (2000), também em 1996 foi lançado o PAS – Programa de Alfabetização Solidária, o qual foi polêmico por utilizar práticas superadas, como assistencialismo. Em dezembro do mesmo ano, foi sancionado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF. O FUNDEF contribuiu com a exclusão da Educação de Jovens e

Adultos, pois os alunos dessa modalidade de ensino não foram considerados na contagem do censo geral das matrículas que podiam fazer jus aos recursos do Fundo, sob a alegação de que haveria dificuldade de recenseamento e não disponibilidade de dados estatísticos no MEC/INEP. O que atestava que a Educação de Jovens e Adultos continuava a ocupar um lugar secundário no interior das políticas educacionais do Ensino Fundamental.

Em 2003, o Governo Lula lançou o Programa Brasil Alfabetizado, que dá ênfase ao voluntariado, apostando na mobilização da sociedade para resolver o problema do analfabetismo. Segundo o Ministério de Educação e Cultura:

> O quadro de alfabetizadores deve ser composto, preferencialmente, por professores da rede pública. Esses profissionais recebem uma bolsa do Ministério da Educação para desenvolver esse trabalho, no contra turno de suas atividades. Mas qualquer cidadão, com nível médio completo, pode se tornar um alfabetizador do programa. Ele deve cadastrar-se junto à prefeitura ou secretaria estadual de educação onde receberá formação adequada. (BRASIL, 2007).

Apesar de haver uma aparente preocupação com a Educação de Jovens e Adultos, ainda é perceptível o descaso em volta desta modalidade de ensino. É importante haver a mobilização da sociedade ao que se refere a erradicação do analfabetismo no Brasil, porém o incentivo financeiro que é dado ao cidadão, para que exerça a função de professor, mesmo não sendo, faz com que a educação se torne de péssima qualidade e improdutiva. Segundo o MEC (2007), “qualquer pessoa que tenha o Nível Médio completo, pode lecionar para uma classe de jovens e adultos, recebendo por isso, R$250,00, ou, R$275,00, caso haja adultos com necessidades especiais”.

A partir do momento em que, qualquer pessoa que tenha concluído o Ensino Médio, possa lecionar para uma classe, em que julgue não precisar de formação específica, nem aprendizagem de métodos de ensino, e ainda lucre por isso, haverá uma oferta demasiada, o que acarretará em danos para a educação e para os objetivos que a norteia. Pois, está sendo repetido o método Lancaster e Bell, o qual foi adotado pelo Decreto de 15 de outubro de 1824, ainda no Brasil império, o que resulta em

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

retrocesso da educação no país. O cidadão que se disponibiliza a exercer a função de educador das classes de EJA, pode ser um dos alunos que concluíram um Ensino Médio de péssima qualidade. Se esse será agente multiplicador de cultura e conhecimento, é provável que, a educação difundida aos educandos que ficarão sob sua regência, estará completamente comprometida.

Segundo MEC (2007), “no Programa Brasil Alfabetizado, qualquer professor pode lecionar para as classes de jovens e adultos, lucrando R$300,00, ou R$500,00 se for Coordenador de várias turmas”. Novamente fica evidente o descaso com essa modalidade de ensino, pois a qualificação profissional dos professores influi no desempenho educacional, a partir do momento em que os alunos da EJA necessitam de métodos de ensino diferenciados dos demais. Como a maioria dos professores leciona para crianças e adolescentes, tendem a infantilizar o ensino para os adultos, resultando em evasão escolar.

De acordo MEC (2007), desde a sua criação em 2003 até 2008, o Programa Brasil Alfabetizado atendeu a 9,9 milhões de jovens e adultos. Neste ano a União aplicou R$ 245,8 milhões no programa. Acredita-se que 2 milhões de alfabetizandos serão atendidos no ano de 2009.

1.1.1.3. CONSIDERAÇÕES GERAIS SOBRE A METODOLOGIA DE PAULO FREIRE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, veio, ao longo de décadas, ganhando destaque nas políticas educacionais. Houve uma diversidade de metodologias aplicadas à essa modalidade de educação, porém nenhuma delas foi tão significativa como a do teórico Paulo Freire.

Paulo Freire nasceu em 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife. Foi alfabetizado por sua mãe, no quintal da sua casa, tinha por lápis pequenos galhos de árvores e por quadro, a terra. Na adolescência desenvolveu grande interesse pela Língua Portuguesa. Com 22 anos de idade começou a estudar Direito na

Faculdade de Direito do Recife. Em 1947 foi contratado para dirigir o departamento de educação e cultura do Sesi, onde entrou em contato com a alfabetização de jovens e adultos. (FREIRE, 1989). Paulo Freire vivenciou a Educação de Jovens e Adultos de forma especial, pois não foi somente professor dessa modalidade de ensino, foi também um dos alunos integrantes desse tipo de educação. Essas experiências permitiram a esse teórico analisar os tipos de métodos utilizados para o público de jovens e adultos, fazendo assim com que Paulo Freire desenvolvesse o seu tão famoso método.

Não pare agora... Tem mais depois da publicidade ;)

> [...] Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse – como fazia notar acertadamente um sociólogo brasileiro – o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender. (FREIRE, 1980, p. 41).

O educando tem que participar ativamente do seu processo de ensino-aprendizagem. Este tem que estar consciente que sua participação é de extrema importância para a descoberta de novos conhecimentos.

> Com relação à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos. O aluno sob essa situação tem se mostrado mais passivo do que ativo e, por decorrência, seu pensamento criativo tem sido mais bloqueado do que estimulado. (VEIGA, 2002, p.42).

Em algumas instituições de ensino, as políticas educacionais são aplicadas somente por serem leis, entretanto não há o real interesse de se alcançar o objetivo que estas determinam, que é erradicar o analfabetismo no Brasil. Esses fatos são claramente percebidos quando o professor trata os alunos como caixas vazias, quando o conteúdo dado não é significativo para a vida de cada um deles e até mesmo quando o professor falta às aulas, desrespeitando dessa forma o sacrifício dos alunos, que se esforçaram para estar na escola. O Estado ainda possui um papel pior, pois, com frequência, não disponibiliza verbas para as escolas, nem materiais didáticos e muito menos se importa com o investimento em formações para o corpo

docente, o que acaba por desmotivar os professores e desencadear um efeito cascata até chegar aos alunos.

> [...] Em face da omissão criminosa do Estado, as comunidades populares criam suas escolas, instalam-na com um mínimo de material necessário, contratam suas professoras quase sempre pouco cientificamente formadas e conseguem que o Estado lhe repasse algumas verbas. A situação se torna cômoda para o Estado. (FREIRE, 2003, p.16).

Mediante tantas dificuldades enfrentadas, as escolas têm procurado melhorar a qualidade de ensino para o público de jovens e adultos. Paulatinamente, o corpo docente tem notado a sua responsabilidade na formação desses alunos e a dificuldade que esses têm de assistir as aulas. Porém, fala-se da metodologia desenvolvida por Freire e sua relativa aplicação em sala de aula, o que nortearia os professores em aplicar os conteúdos e à forma em que se daria o processo de ensino-aprendizagem.

> As pesquisas revelam muitas informações pelo que é dito, mas também pelo não dito. Um dos tópicos que mais chamaram a atenção dos analistas foi a ausência do Estado (Ministério e secretarias estaduais e municipais) quando o assunto é qualidade de ensino e quem é responsável por isso. Ele só aparece enquanto empregador (aquele que paga salário e benefícios e proporciona estabilidade no emprego e liberdade de ação em sala de aula – o que significa não cobrar os resultados. (GENTILE, 2007, p. 38).

Comparando a ação do Estado na atualidade, com as ações de décadas passadas, pode-se afirmar que, não houve mudanças significativas em relação ao papel do poder público, na educação do país. A omissão que era criticada por Paulo Freire, ainda é apontada por uma variedade considerável de profissionais que, ligados ou não a educação, conseguem desenvolver um olhar crítico, relacionado ao sistema educacional. O Estado não procura averiguar se o ensino dado aos alunos é de qualidade. Não há uma cobrança real de resultados que justifique investimento nessa área. Contudo, o que ainda conta para o Estado é a quantidade de pessoas inseridas nas salas de aula e não a importância do conteúdo dado e a metodologia aplicada, para que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de forma eficaz.

> Na prática pedagógica atual o processo de planejamento do ensino tem sido objeto de constantes indagações quanto à sua validade como efetivo instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor. As razões de tais indagações são múltiplas e se apresentam em níveis diferentes na prática docente. (VEIGA, 2002, p. 41).

O corpo docente tem que procurar ampliar seus conhecimentos concernentes a Educação de Jovens e Adultos, buscando uma modalidade que possa ser mais adequada a esse público, utilizando-se de instrumentos que viabilizem o sucesso no processo de ensino-aprendizagem. A forma com que essa modalidade de educação vem sendo aplicada nas salas de aula, não tem sido válida, devido à falta de preparo das aulas com valor significativo para os alunos.

Segundo Nogueira (2001, p. 25), “[...] é importante não perder de vista o papel socializador da escola e nossa função de mediador, para que o aluno realize as diferentes leituras do mundo e da sociedade na qual está inserido”. As escolas têm se preocupado em mostrar quantidade e não qualidade de ensino. Essas atitudes estão explícitas nos números de salas de aula e em exercícios aplicados. Contudo, há dúvidas em relação aos conteúdos abordados e sua importância para os alunos da modalidade de jovens e adultos. A escola não deve esquecer-se do seu papel de preparar o aluno para a sociedade em que está inserido e, principalmente, de auxiliá-lo na leitura do mundo que o rodeia.

> Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. [...] compreender a utilidade do que se está aprendendo é também fundamental. Não é difícil para o professor estar sempre retomando em suas aulas a importância e utilidade que o conhecimento tem e poderá ter para o aluno. Somos sempre ‘a fim’ de aprender coisas que são úteis e tem sentido para nossa vida. (BOCK; FURTADO; TEIXEIRA, 2002, p. 122).

O professor tem o papel fundamental de empenhar-se, para que o ensino dedicado aos seus alunos tenha qualidade e significado para suas vidas. Uma preparação adequada de exercícios, os quais não sejam complexos ao extremo ou infantilizados, auxiliam positivamente o processo de ensino-aprendizagem dos

educandos jovens e adultos. O trabalho de motivação feito pelo professor tem que se dar de forma contínua, para que o interesse do aluno em ampliar e adquirir conhecimentos permaneça, e este não venha a sentir-se impotente mediante qualquer dificuldade que outrora venha a aparecer. Entretanto, é importante que o professor venha utilizar uma metodologia adequada, através da qual o processo de ensino-aprendizagem flua de maneira satisfatória.

> Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-se- quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da ideia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele. (BRANDÃO, 2003, p. 21).

O ‘Método Paulo Freire’ não é simplesmente um método qualquer. É um instrumento de mediação da educação, na qual esta se dá de forma mútua, não existindo o detentor do saber. A cultura da sociedade em que o educando está inserido é respeitada, como também os seus conhecimentos prévios são considerados.

> [...] Cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Quando se considera as culturas particulares que existem ou existiram, logo se constata a sua grande variação [...] é sempre fundamental entender os sentidos que uma realidade cultural faz para aqueles que a vivem. [...] Cada realidade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. (SANTOS, 1994, p. 08).

O método de ensino proposto por Paulo Freire, trabalha em cima da cultura dos educandos. Pois, a importância do saber a ler e escrever, está diretamente ligada à realidade cultural dos alunos da classe de jovens e adultos. Se a aprendizagem se desse de forma distanciada da realidade de cada um deles, não faria sentido algum dominar a leitura e a escrita se não pudessem utilizá-la para fazer a leitura do seu mundo.

> [...] A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece [...] A conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação consciência-mundo. (FREIRE, 1980, p. 26-27).

A influência de Paulo Freire na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é extremamente rica e positiva, devido à metodologia criada por ele, a qual permite a ligação do educando com o mundo em que vive, sem causar no aluno a sensação de que se encontra fora dele. A questão de fazer com que o educando se conscientize do seu espaço, na sociedade em que está inserido, não é alimentar a passividade deste em aceitar a sua condição atual, mas de estimulá-lo a conscientizar-se, não somente da sua situação, como também do poder em modificar a sua realidade, participando desta transformação de forma ativa. Desta forma o educando não se sentirá à margem da sociedade que deseja modificar, e sim, inserido nela.

> [...] A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a 'razão' da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (FREIRE, 1987, p. 96).

A forma que o educando passa a enxergar-se como ser modificador da sua realidade, bem como da sociedade na qual está inserido, permite com que venha a ter noção que a educação que o transforma, é a mesma que é transformada por ele. Da mesma maneira, não há uma realidade à parte da realidade em que este aluno está inserido. Portanto, o aluno refaz a sua compreensão do mundo, a partir do momento em que deixa de enxergar a realidade como se fosse algo separado de si mesmo.

> [...] Um povo iletrado não é um povo ignorante. O conhecimento que acumulou por meio de sua vida social se transmite fundamentalmente através da oralidade e da ação. Os programas que tendem a introduzir a escrita como meio de transmissão do

> conhecimento e como meio de criação de conhecimento em geral têm a tendência de se apresentar como antagônicos à oralidade e ao conhecimento ligado a ela. (FAUNDEZ, 2002, p. 214).

A valorização do desenvolvimento da oralidade do educando, se faz importante para o seu processo de aprendizagem. Pois, antecedendo o domínio da escrita, o educando deve repensar a sua condição sociocultural, utilizando para isso a expressão oral, que de forma articulada, expõe seus conhecimentos e possibilita a absorção de novos conteúdos.

Segundo Faundez (2002, p. 213), “o conceito de alfabetização já não pode ser considerado como o simples processo de aprendizagem da leitura e da escrita de uma língua determinada”. Há a necessidade de o educando aprender a fazer a sua leitura de mundo. O que se torna mais importante do que dominar a leitura e a escrita. Ser alfabetizado é também ter um senso crítico aprimorado, fazer uma análise do seu papel na sociedade e compreender-se como ser ativo dentro dela.

De acordo Freire (2002, p. 254), “[...] o fundamental na alfabetização de adultos é que o alfabetizando descubra que o importante mesmo não é ler estórias alienadas e alienantes, mas fazer história e por ela ser feito”. Apesar da importância dada à leitura e escrita, é necessário que os docentes trabalhem com a modalidade de jovens e adultos de forma diferenciada. Preocupando-se com a necessidade do seu público alvo e como esse ensino será trabalhado. O aluno tem que ser autônomo no seu processo de aprendizagem, para que possa ressignificar seus conhecimentos e o seu mundo.

> Contradizendo os métodos de alfabetização puramente mecânicos, projetávamos levar a termo uma alfabetização direta, ligada realmente à democratização da cultura e que servisse de introdução; [...] uma experiência susceptível de tornar compatíveis sua existência de trabalhador e o material que lhe era oferecido para aprendizagem. (FREIRE, 1980, p. 41).

As lições voltadas para público de jovens e adultos, nada tinha haver com a sua realidade. As atividades que produziam rimas fonéticas e frases descontextualizadas, não contribuíam para aprendizagem eficaz do educando. Ao

contrário, os alunos apenas decoravam as palavras, devido ao excesso de repetição destas, sem ao menos ter uma noção do real significado de cada uma delas, dentro do seu contexto.

A metodologia desenvolvida por Freire, idealizava fazer da alfabetização um instrumento, através do qual o educando pudesse criar e recriar o seu mundo, como também gerar outros atos criadores.

Assim, nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas. [...] Esta primeira etapa pedagógica de construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: ‘levantamento do universo vocabular’ [...] ‘descoberta do universo vocabular’ [...] ‘investigação do universo temático’ [...]. (BRANDÃO, 2003, p. 24).

A primeira fase da metodologia desenvolvida por Paulo Freire, permite com que o educador descubra o universo vocabular do grupo a ser trabalhado. Através de encontros informais são coletadas as palavras mais utilizadas pelo grupo. De forma criteriosa, o educador seleciona as palavras com valor significativo para os educandos, como também as palavras com o valor existencial, e consequentemente, com amplo conteúdo emocional. Essas palavras são identificadas por Freire, como palavras geradoras.

Conforme Freire (1980, p. 43), “as palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete de trabalho, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico”. Freire ressalta a importância de realizar um trabalho, o qual nasça da pesquisa da realidade do grupo de educandos a ser trabalhados. Pois, não há como obter bons resultados na alfabetização de um determinado grupo, trazendo métodos pré-elaborados, os quais desconhecem as necessidades cognitivas dos discentes.

A segunda fase do método de Paulo Freire refere-se á seleção das palavras dentro do universo vocabular, obedecendo alguns critérios. O primeiro critério refere-se ao da riqueza silábica. O segundo critério refere-se às dificuldades fonéticas. E o terceiro critério refere-se ao conteúdo prático da palavra. (FREIRE, 1980). As palavras colhidas devem responder às dificuldades fonéticas da língua, se pondo de forma a possibilitar o avanço de dificuldade das mesmas. O que implica também na procura do significado de uma palavra, dentro da realidade social, política e cultural do educando.

A terceira fase da metodologia de Paulo Freire refere-se à criação de situações existenciais características de cada grupo. Trata-se de situações inseridas na realidade local, que devem ser discutidas com o intuito de abrir perspectivas para a análise crítica consciente de problemas locais, regionais e nacionais.

> As palavras geradoras são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas surgere e à compreensão de mundo [...] a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em tornos aos temas geradores, instrumentos de debate de uma fase posterior do trabalho do círculo. (BRANDÃO, 2003, p. 39 - 40).

Os debates contribuem para que o educando exponha seus conhecimentos prévios e adquira outros, através da troca de experiências com outros colegas e com o professor. É através dos debates que os alunos desenvolvem um raciocínio crítico do mundo a sua volta, através de temas que lhes são familiares.

> [...] A quarta fase é de elaboração de fichas indicadoras que ajudam os coordenadores do debate em seu trabalho. Tais fichas deverão simplesmente ajudar os coordenadores, não serão uma prescrição rígida e imperativa. (FREIRE, 1980, p. 44).

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes, as quais geram os primeiros debates e trocas de ideias entre o professor e os educandos. Um conjunto dessas fichas introduz ideias de base, as quais conduzem a outros conceitos fundamentais, e os quais reapareceram diversas vezes, podendo assim, serem discutidos durante

todo o trabalho de alfabetização. Contudo, essas fichas devem ser criadas juntamente com os educandos, para que venha ocorrer a participação criadora de cada um deles.

Segundo Freire (1980, p. 44), “quinta fase: consiste na elaboração de fichas nas quais aparecem as famílias fonéticas correspondentes às palavras geradoras”. O educador tem que chamar a atenção dos alunos para a formação das palavras. No momento em que o aluno identifica que, os pedaços que formam a palavra geradora apresentada, serão os mesmos que formam uma outra palavra qualquer, ele vai conseguir assimilar a composição de novas palavras. Podendo desta maneira, perceber que cada pedaço é formado por letras e que a junção de diversas palavras, forma uma frase.

> [...] Uma vez terminados os exercícios orais, através dos quais se produz não somente o conhecimento, mas também o reconhecimento, sem o qual não há verdadeiro aprendizado, o aluno passa à escrita, e isto desde o primeiro dia [...] (FREIRE, 1980, p. 46 – 47).

O método de alfabetização de Paulo Freire, apesar de ser aplicada de forma diferenciada de qualquer outra, não consistia somente na oralidade. A leitura e a escrita também eram aplicadas. Entretanto, antes de o aluno arriscar-se a ler e a escrever, ele era convidado a repensar o significado de cada palavra geradora, para o seu mundo.

Segundo Brandão (2003, p. 81), “o método de alfabetização de adultos do professor Paulo Freire não representa mais que a fase inicial de um longo processo dentro de um Sistema de Educação”. Antes de qualquer afirmação, o método de alfabetização de Paulo Freire, não é um ‘método’. Pois, método é algo que já vem pronto. O que é chamado de método Paulo Freire, trata-se de uma teoria da Educação de Jovens e Adultos, através da qual o processo de ensino-aprendizagem se dá de forma diferenciada, possibilitando a esse educando ressignificar as palavras dentro do seu mundo. Paulo Freire, através do seu trabalho, convidou os alunos, de forma crítica e consciente, a aprenderem a leitura, a escrita e a leitura de mundo. Processo este,

que habilitou os educandos a se tornarem sujeitos ativos, criadores e recriadores de sua própria realidade. Retirando-os assim, da passividade e do papel secundário no qual atuavam. Devido a essas afirmações, fica evidente a eficácia da aplicação do método

Paulo Freire em qualquer região do país. Pois, o ponto central dessa metodologia, é o respeito com a cultura de cada localidade.

1.1.1.4. A INFLUÊNCIA DAS CONTRIBUIÇÕES DA METODOLOGIA DE PAULO FREIRE NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Paulo Freire deixou contribuições valiosas para o processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Uma das contribuições mais importantes, é retirar do professor o papel de detentor do saber e transferir para o aluno o papel de construtor e modificador de seus conhecimentos.

De acordo Torres (2002, p. 219), “impulsionar e levar à frente uma alfabetização popular requer, como condição, uma autêntica confiança no povo como protagonista ativo e sujeito de suas próprias transformações históricas”. Para que o educando da classe de jovens e adultos expresse seus conhecimentos prévios e participe da construção de novos saberes, é necessário que o professor, além de proporcionar um ambiente confortável, de confiança, estimule-o a participar do seu processo de ensino-aprendizagem, ajudando-o à desconstruir a ideia de que não sabe nada e de que só o professor sabe tudo. Pois, a partir do momento em que o professor auxilia o aluno a redescobrir-se como ser ativo do seu processo de educação, é que este participará de forma eficaz, tentando saciar a sede de aprender a leitura e a escrita, como também, a perceber o seu papel dentro do mundo em que está inserido.

> Acreditar na capacidade de aprender de cada um constitui-se fator preponderante para o resgate da auto-confiança, indispensável na aprendizagem, porém desacreditada e marginalizada, ao longo de praticamente todas as suas experiências, junto à sociedade letrada. (FUCK, 2002, p. 92).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

O que Paulo Freire mais defendia em suas teorias era a importância de resgatar a autoconfiança do educando. Sem acreditar em si mesmo e em sua capacidade, o educando não tem como libertar-se de sua condição social.

Segundo Snyder (1974) apud Candau (2002, p. 63), “é indispensável que a teoria tenha já nascido de uma prática real naqueles a quem se dirige, que seja tomada de consciência da prática ou, pelo menos, dos sentimentos que os animam e que eles gostariam de ver encarnados na prática”. A partir do momento em que há o interesse de buscar na realidade do educando, elementos que embasem a construção de instrumentos que viabilizem a aprendizagem deste, o ensino se dará de forma progressiva. Pois, Paulo Freire aborda em sua teoria da educação, conhecida como ‘Método Paulo Freire’, que é a partir do conhecimento prévio do educando, que o professor usará os instrumentos adequados para a mediação e reconstrução de informações. Nada que venha pronto, principalmente da parte do docente, pode trazer resultados eficazes e significativos.

> Toda e qualquer técnica que, antecipadamente, estabeleça passos a serem uniformemente seguidos, não tem condições de atingir minimamente os alfabetizandos adultos, que por via de regra se concentraram em classes populares, uma vez que não levam em conta esse processo, pelo qual passa o alfabetizando , moldando o ensino somente na lógica do sistema da escrita. E neste caso até se alfabetiza, ou seja, se transforma homens em robôs. Na medida porém que esses robôs perderem seus programadores (professores), perdem também sua ação. (FUCK, 2002, p. 92).

Devido a perceber essa robotização dos educandos jovens e adultos, Paulo Freire criticava as cartilhas e as frases sem significado real. Os alunos não necessitam ser copistas e decoradores de palavras, eles precisam compreendê-las dentro do seu universo vocabular, para que depois venham a dominar a leitura e a escrita. A aprendizagem não deve se dar de forma que os alunos memorizem palavras e depois as esqueça. O que se pretendia nos círculos de cultura e o que ainda se pretende, é que o aluno domine o processo que o leva a ler e a escrever, ou seja, tenha autonomia para ressignificar seus conhecimentos.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

> Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente. (SOARES, 2003, p. 37).

É necessário promover uma inquietação no educando, para que ele sinta a necessidade da mudança do seu papel dentro da sua sociedade. Quando o aprendente conseguir fazer a leitura do seu mundo, vai enxergar-se como ser ativo e não passivo, o que o levará à mudança de comportamento e até mesmo, à mudança da aceitação de sua posição na sociedade. Posição esta, que é imposta pelo sistema que os massacra.

Nas escolas que atendem à Educação de Jovens e Adultos, Paulo Freire e o seu método são extremamente citados. Não daria para separar o nome desse teórico da educação, da própria Educação de Jovens e Adultos. Apesar de diversas escolas afirmarem que utilizam o ‘Método Paulo Freire’, este já não é mais seguido fielmente. Pois, o governo não deseja que os educandos tenham um nível extremamente alto, de criticidade, quanto à sua posição social e política.

A verdadeira intenção política fica nítida quando as escolas recebem pouco ou nenhum auxílio financeiro para a classe de jovens e adultos, quando os professores para essa modalidade de ensino são despreparados e, por falta de material adequado, utilizam recursos direcionados ao ensino infantil, quando não há reformas nas escolas, trazendo extremo desconforto para pessoas que vem de trabalhos exaustivos. Outro fato é que, na metodologia desenvolvida por Paulo Freire, o professor teria que dispor de um tempo maior para a construção do conhecimento advindo do educando, o que não acontece. O sistema restringe o tempo, os conteúdos e aborda de forma superficial a cultura da classe desprivilegiada, para que não fuja de forma tão radical, do que determina a LDB.

Os sites das secretarias de educação, tanto estadual, quanto municipal, deveriam tratar do Plano Plurianual de Alfabetização de forma clara e aberta ao público.

Atualmente, só a Secretaria do Estado da Bahia disponibiliza esse plano para os internautas, expondo até mesmo as abordagens que serão utilizadas. As Secretarias de Educação de outros estados brasileiros, via site, não disponibilizam informações necessárias para que seja feita uma avaliação da forma com que o processo de ensino-aprendizagem acontece. O que também não garante que esse planejamento seja seguido à risca.

Segundo a Secretaria de Educação do Estado da Bahia (2007), uma das abordagens a ser desenvolvida na concepção de educação é a sociocultural, do teórico Paulo Freire. Essa abordagem considera que a especificidade da educação de jovens e adultos está fundamentada na experiência dos educandos.

> [...] A prática educativa se revela na relação entre educador e educando como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem, que juntos problematizam os conhecimentos oriundos da realidade social, construindo, assim, uma prática de educação. Nesta perspectiva, alfabetizar jovens e adultos é considerá-lo sujeitos do mundo e com o mundo, dando-lhes condições de ler e escrever a realidade global a partir do seu lugar social, transformando-os em autores da sua própria história e coautores da história do seu país. (BRASIL, 2007, p. 06).

O planejamento da alfabetização de jovens e adultos do estado da Bahia, burocraticamente, trata da concepção de educação de Paulo Freire, como uma das suas abordagens utilizadas. Porém, o seu tão conhecido ‘método’, não é aplicado nas escolas com o segmento de EJA.

O que ainda se vê da influência de Paulo Freire nas escolas é o incentivo ao diálogo, a posição dos alunos em semicírculo, para que todos se vejam, o uso das sílabas que formam as palavras geradoras. A cultura local tende a ser valorizada à medida em que os educandos vão tendo a liberdade de expor suas ideias e conhecimentos. Por esse motivo o diálogo tem uma importância ímpar dentro da sala de aula.

De acordo Gadotti (1989, p. 46), “para Paulo Freire, o diálogo faz parte da própria natureza humana. Os seres humanos se constroem em diálogos, pois são essencialmente comunicativos. Não há progresso humano sem diálogo. Para ele, o

momento do diálogo é o momento para transformar a realidade e progredir". Fica, portanto, evidente a importância do diálogo para a progressão do processo de ensino-aprendizagem da Educação de Jovens e Adultos. Pois, parte dos educandos dessa modalidade de ensino, foram alunos que, outrora, não tiveram a liberdade de expressar-se em sala de aula, não tinham no professor um mediador de novos conhecimentos. Ao contrário, eram tratados como depósitos de informações, característica típica da concepção tradicionalista, o que contribuiu para desestimulá-los a continuar na escola em período regular.

Dos componentes do 'Método Paulo Freire', tais como o círculo de cultura, os animadores de debate, as fichas de cultura, as fichas fonéticas, o levantamento vocabular, entre outros, pouco restou para influenciar a educação atual. Porém, a valorização dos conhecimentos prévios do educando, a posição dos alunos em semicírculo, o levantamento vocabular, o respeito a sua cultura e o trabalho com sílabas, mesmo que de forma não tão fiel ao 'Método Paulo Freire', influencia o processo de ensino-aprendizagem que se dá, atualmente, nas escolas do segmento de EJA em todo o Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, desde o Império, já demonstrava o descaso da parte do poder público e o despreparo do corpo docente atuante. O governo agia de forma demagógica, quando aparentava preocupar-se em educar o povo que, em sua maioria, era iletrado. As leis criadas no Brasil Império chegavam a ser imorais, pois excluíam a população desfavorecida de todo e qualquer benefício que estas leis pudessem proporcionar. Em resultado de tamanha exclusão, formou-se uma predominância de pessoas dominadas, desfavorecidas, e o que é pior, passivas em relação às suas posições na sociedade em que estavam inseridas.

Quando o Brasil tornou-se uma república, as pessoas acreditavam na mudança política e social do país. A esperança de igualdade, de melhoria de vida, estava nos corações do povo brasileiro. Contudo, a elite da época continuava a dominar a sociedade e a ludibriar o povo, o qual não possuía um senso crítico para perceber-se como modificador desta sociedade opressora.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

A educação deveria ser prioridade na política brasileira. Por não trazer receita para os cofres públicos, a educação no Brasil, nunca foi tratada da forma que deveria. Os ideais das campanhas políticas, sempre trataram da educação e da erradicação do analfabetismo, mas embutido em frases rebuscadas, sempre esteve o ideal supremo, o de não permitir que o povo brasileiro se tornasse crítico, pensante, consciente de sua situação social e consciente também da opressão da elite, a qual era minoria.

Os cidadãos brasileiros, os quais ousaram fazer a diferença, se permitindo educar e serem educados, de forma a incentivar a reação da massa oprimida contra seus opressores, foram massacrados pela ditadura militar, sendo exilados do país, presos, mortos, violentados.

O professor Paulo Freire, um dos presos políticos da época da ditadura militar, foi um cidadão que lutou para que o povo se tornasse consciente da sociedade a qual estava inserido e que pudesse fazer a sua própria leitura de mundo. Para isso, criou o seu tão famoso método, através do qual mudaria a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, pois não somente faria do educando um sujeito letrado, mas faria deste um ser crítico e consciente. Todo o amor dedicado à educação, custou à Paulo Freire a sua liberdade e resultou na sua expulsão do país.

As décadas de 60 e 70 foram as mais repressivas da história da educação brasileira. Neste período a educação regrediu de tal maneira, que reflete até os dias atuais. A educação que foi violentamente interrompida para o povo brasileiro, foi aproveitada pelos países, desenvolvidos, pois Paulo Freire pôde contemplá-los com seus conhecimentos inovadores. Os países desenvolvidos tornaram-se cada vez mais desenvolvidos. Os países em subdesenvolvidos, os quais receberam Paulo Freire, puderam aproveitar o seu importante apoio na área da educação e o Brasil continuou no seu declínio educacional.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Com o retorno dos exilados políticos, no Brasil começou uma corrida contra o tempo, para que se amenizassem os efeitos negativos no âmbito educacional, causados pela ditadura militar. Contudo, quando um governante preocupa-se com a educação do país, principalmente com a modalidade de jovens e adultos e inicia-se um progresso nesta área, o seu sucessor não dá continuidade ao processo educacional e este acaba por regredir, no que resulta em um descompasso na área da educação.

Quando se fala da Educação de Jovens e Adultos, logo é citado o nome de Paulo Freire e o seu ‘método’. Entretanto, os docentes continuam despreparados para lecionarem para o público de jovens e adultos. O governo persiste no mesmo descaso de décadas atrás, não proporcionando estrutura adequada para as escolas, formação adequada para os docentes e material didático para os educandos.

Os professores afirmam utilizar o ‘Método Paulo Freire’, mas demonstram claramente que desconhecem a essência do método. Em sala de aula, o que ainda se vê da metodologia de Paulo Freire é o diálogo e, por algumas vezes, a posição dos alunos em semicírculo. Um número reduzido de professores, que afirmam utilizar o método, fazem o levantamento vocabular e fazem o uso das palavras geradoras.

O Brasil possui um campo educacional amplo, porém com investimentos insuficientes. Não tem como se fazer a educação e por ela ser feito se esta é pouco valorizada. A Educação de Jovens e Adultos deveria ser o centro das atenções no âmbito educacional, pois o país tem uma dívida considerável com o povo ao que se refere a esta modalidade de educação.

A educação brasileira requer mais atenção dos poderes públicos, requer também a elaboração de projetos educacionais eficazes, que proporcionem um ensino de qualidade. A Visão governamental não deve estar enfocada somente no Ensino Infantil, por serem os futuros contribuintes dos cofres públicos. Mas o governo deve ter uma visão panorâmica, abrangendo em potencial a Educação de Jovens e

Adultos, a qual é formada por pessoas que são o alicerce de outras e que, saindo da condição de analfabetos, serão agentes multiplicadores de educação, incentivando os seus filhos a continuarem na escola e reduzindo, de forma significativa, a taxa de analfabetos no Brasil.

1.2 Contextualização e Diagnóstico

O contexto da Educação de Jovens e Adultos no Brasil encontra-se no histórico quantitativo e qualitativo dos dados da modalidade no quadro geral da Educação Básica. Nesse sentido, antes de se pensar políticas públicas educacionais para a modalidade, faz-se imprescindível a observação e análise dos dados referentes aos jovens, adultos e idosos que são os sujeitos da EJA nos sistemas de ensino.

Observa-se uma tendência de queda no quantitativo de matrículas na modalidade, que se diversifica entre seus segmentos e formas de oferta nos respectivos sistemas de ensino. Ao mesmo tempo, como observado no Parecer CNE/CEB nº 1/2021 e na Resolução CNE/CEB nº 1/2021, há a continuidade de uma demanda social ampla, complexa, diversificada e presente em todo o território nacional, fazendo com que seja necessária a promoção de políticas públicas educacionais que visem o atendimento dos jovens, adultos e idosos que formam o público-alvo da EJA. Ainda no Censo de 2020, constata-se para as aprendizagens do ensino fundamental e ensino médio, correspondente ao 1º segmento (anos iniciais do Ensino Fundamental), 2º segmento (anos finais do Ensino Fundamental) e 3º segmento (Ensino Médio) da EJA o recorte de matrículas no período de 2016 a 2020:

Em 2020, para a EJA, em relação à distribuição das matrículas do ensino fundamental (1º e 2º segmentos), há a seguinte distribuição de 29% para os sistemas de ensino estaduais; 67% nos municipais e 4% nas redes privadas. Para o Ensino Médio (3º segmento) o quadro em 2020 foi de 89% dos sistemas de ensino estaduais, 8% privados, 2% municipais e 1% federal. Por entre os sistemas de ensino, o Censo de 2020 também nos apresenta um quadro detalhado da mediana etária nos segmentos da EJA, que contribui para a elaboração de políticas públicas

educacionais e formulação de planejamento e estratégias didático-pedagógicas para estes sujeitos. Temos então no 1º segmento a mediana etária de 42 anos, com variações médias máximas e mínimas entre 54 e 30 anos; no 2º segmento a mediana é de 20 anos, com variabilidade média entre máximas e mínimas de 34 e 17 anos; no 3º segmento a mediana é de 23 anos com a variabilidade entre máximas e mínimas de idade entre 32 e 19 anos.

Entre os segmentos da EJA e etapas e modalidades educacionais verifica-se também intensa movimentação de estudantes nos sistemas de ensino: “De 2018 para 2019, aproximadamente 300 mil alunos dos anos finais do ensino fundamental e 200 mil do ensino médio migraram para a EJA. São alunos com histórico de retenção e que buscam meios para conclusão dos ensinos fundamental e médio” (BRASIL, 2020l, p. 28). No Censo de 2020 ainda é ressaltada a importância de políticas públicas educacionais de certificação e conclusão de estudos como o Encceja que “tem se firmado como uma alternativa para obtenção de certificação do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; em 2019, o Encceja teve um número recorde de 1,1 milhão de participantes.” (BRASIL, 2020l p. 28).

Ao encontro do que é apresentado nos dados de 2020 sobre a EJA, há a preocupação dos normativos da modalidade de se aproximar e colocar em práticas ações e metodologias didático-pedagógicas que visem a superação das defasagens de aprendizagens, muitas vezes atendidas pelos segmentos da EJA, portanto, “recomenda-se que sejam estabelecidos pelas instituições de ensino da Educação Básica programas de correção de fluxo de forma sistemática, no espírito do disposto no inciso V do artigo 24 da LDB para combater a evasão e o abandono da escola regular e procurar reduzir o acesso precoce à EJA.” (BRASIL, 2020a, p. 20).

A qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio na EJA relaciona-se, deste modo, de forma direta com os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua Retrospectiva 2012-2020, no que tange ao quantitativo de 13,5% da população brasileira desocupada. Demonstrativo, esse, crítico de uma demanda social de inserção ou recolocação no mundo do trabalho

(BRASIL, 2020k). No mesmo contexto há um quadro de 24,2 milhões em 2019 e 22,7 milhões de pessoas em 2020 que possuem sua renda vinda de trabalhos próprios, que também podem ser atendidos pela EJA articulada à Educação Profissional.

Considerando-se o cenário dos impactos da pandemia do vírus Sars-Cov 2, no Brasil e no mundo, há os dados apresentados pelo Censo Escolar de 2020. Sistema de ensino, etapas e modalidades da Educação Básica e profissionais da educação bem como os estudantes foram impactados diretamente pelo cenário pandêmico global a partir, principalmente, dos primeiros meses de 2020 (BRASIL, 2020l; 2020m). A importância de contemplar o atendimento educacional remoto e híbrido na EJA, respeitando a diversidade e desafios enfrentados por gestores, docentes e estudantes dos sistemas de ensino espalhados pelo país (BRASIL, 2020j; BRASIL, 2020i). E, no que diz respeito a esta forma de oferta em particular, os pontos de encontro e complexidade com os impactos causados pela pandemia do novo coronavírus Sars-CoV 2 e a maneira como os sistemas de ensino precisaram se adaptar à realidade do ensino remoto como a EJA à distância e suas metodologias, ações, formação e planejamento didático- pedagógico.

Um total de 167.566 de escolas tiveram suspensão de suas atividades de ensino e aprendizagem em decorrência dos impactos da pandemia da COVID-19 no ano letivo de 2020. Assim, é preciso ressaltar a necessidade de ajustes no calendário escolar, o que foi feito por 77.762 de escolas que realizaram ajustes em seus calendários e 95.949 que não efetuaram tais ajustes (BRASIL, 2020l; 2020m).

A adoção de atividades não presenciais pelas escolas ao longo de 2020 totalizaram 160.623, entre instituições públicas e privadas municipais, estaduais e federais. Estes dados podem ser ainda mais aprofundados ao constatarmos o quantitativo de escolas que não retornaram suas atividades presenciais em 2020 sendo 98,4% federais, 97,5% municipais, 85,9% estaduais e 70,9% privadas. Entre as estratégias e as ferramentas de ensino remoto ou híbrido destacam-se o uso de plataformas próprias dos sistemas de ensino ou das já existentes para realização de atividades

didático-pedagógicas e planejamento assíncronas e síncronas. Tanto para professores como estudantes observou-se, de igual modo, um cenário de baixa disponibilidade de conexão à internet para cumprimento das atividades do ano letivo de 2020.

Os dados apresentados confirmam objetivamente a maneira como os sujeitos da EJA estão distribuídos nos sistemas de ensino do país. Ressalta-se, portanto, a importância do acompanhamento e aperfeiçoamento destes dados, de modo a direcionar os esforços das políticas públicas educacionais para jovens, adultos e idosos em seu acesso, permanência e conclusão de seus percursos de escolarização, considerando-se as especificidades de suas realidades e histórias de vida. As orientações quanto às formas de oferta da EJA apresentadas neste documento referencial visam este objetivo principal de oferecer aos sistemas de ensino meios pelos quais seja possível alcançar o direito à educação dos sujeitos da modalidade.

2. EJA: FORMAS DE OFERTA

A Educação de Jovens e Adultos, como modalidade da Educação Básica, possui diferentes formas de oferta e organização pedagógica. A oferta da EJA pode estruturar-se nos sistemas de ensino a partir de segmentos e etapas, de forma a garantir tanto o início como a continuidade de escolarização a jovens adultos e idosos atendendo o disposto no artigo 37,da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que determina que: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida” (BRASIL, 1996, p. s/n).

O histórico, diagnóstico e demanda social da EJA apresentam uma necessidade de estruturação, articulação, adequação e flexibilização das formas de oferta da modalidade nos sistemas de ensino, compreendendo a premissa do direito à formação escolar e qualificação profissional para jovens, adultos e idosos

(ALBUQUERQUE, 2010; FREIRE, 2002; HADDAD; DI PIERRO, 2000). Conforme o disposto na Resolução CNE/MEC nº 01/2021 e no Parecer CNE/CEB nº 01/2021, as formas de oferta da EJA são: Educação de Jovens e Adultos presencial; Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD); Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio e a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (BRASIL, 2018; BRASIL, 2021; GADOTTI, 2016).

As aprendizagens ao longo das etapas e segmento da EJA estão, portanto, em acordo com o previsto na Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que rege o Plano Nacional de Educação, em suas metas e estratégias, que contemplam os jovens, adultos e idosos em início, defasagem ou retorno à escolarização nos sistemas de ensino: “Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização. Mas não basta ensinar a ler e a escrever.” (BRASIL, 2014b, p. 50). Escolarização, inserção ou recolocação no mundo do trabalho e a flexibilidade e diversidade das formas de oferta da EJA contemplam, de igual modo, o estabelecido no art. 37 da LDB de 1996 sobre o papel dos sistemas de ensino na garantia do direito à educação de jovens, adultos e idosos:

> “§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento.” (BRASIL, 1996, p. s/n).

No tocante ao fazer valer o que regula a LDB e as posteriores atualizações dos normativos da EJA há, de igual maneira, o que rege o Plano Nacional de Educação em suas metas e estratégias específicas para a EJA como, por exemplo:

> Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

> Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou ma is para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.
> Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014a, p. s/n).

Ressalta-se que, as metas 3, 4 e 11, que tratam da universalização do atendimento educacional, a oferta de educação inclusiva e formação técnica e profissional de nível médio, respectivamente, também abrangem os sujeitos da EJA em suas etapas e segmentos. A partir do que é ressaltado pelo PNE, destaca-se, também, a correspondência entre Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos, sobre a equivalência entre os nove anos do primeiro caso e as oito séries do segundo. O primeiro segmento da EJA continua com o quantitativo anterior à lei nº 11.274, de 2006, e demais normativos relacionados, ou seja, 8 anos das séries, na EJA por dois segmentos de quatro etapas cada, mantendo o formato anterior à chegada dos 9 anos do Ensino Fundamental.

As primeiras quatro séries (etapas), anos iniciais, correspondem ao 1º segmento da EJA. Já as quatro últimas correspondem aos anos finais do Ensino Médio, sendo também denominado de 2º segmento. Colocar em primeiro plano o protagonismo da EJA na Educação Básica e diversificar, flexibilizar e contemplar as especificidades dos sujeitos da modalidade são os principais objetivos das atuais Diretrizes Operacionais da modalidade:

> Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos:
> I - ao seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
> II - à Política Nacional de Alfabetização (PNA);
> III - à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso;
> IV - à forma de registro de frequência dos cursos, à idade mínima e à certificação para os exames de EJA;
> V - à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD);

> VI - à oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida; e
> VII - à flexibilização de oferta, de forma que se compatibilize com a realidade dos estudantes, e o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que se desenvolvem em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como também do Sistema Privado. (BRASIL, 2021b, p. s/n).

Destaca-se ainda, que as Diretrizes Operacionais EJA e suas diferentes formas de oferta e organização pedagógica seguem os preceitos da LDB de 1996, com a EJA abrangendo todo o percurso de escolarização, em equivalência direta às etapas educacionais consid erando tanto contextos, diversidade e realidades dos sujeitos da modalidade, quando contemplando o que dispõe a LDB/96:

> "§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames" (BRASIL, 1996, p. s/n).

Nesse sentido, compreende-se que os sujeitos da EJA estão distribuídos de forma ampla e diversificada na sociedade brasileira, necessitando o envolvimento das demais etapas e modalidades da Educação Básica para garantir a aprendizagem e a escolarização dos sujeitos do campo, jovens em e com defasagem de aprendizagem na escolarização por séries, anos ou ciclos; pessoas em situação de privação total ou parcial de liberdade nos sistemas prisionais; povos e comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas; itinerantes, refugiados e migrantes, pessoas portadores de deficiência em perspectiva atendimento educacional inclusivo ou especializado; pessoas em situação de rua e demais sujeitos ao alcance da modalidade EJA.

Diversidade, flexibilidade, direito à educação e formação técnica e profissional, os sujeitos da EJA e suas múltiplas histórias de vida e realidades exigem da modalidade que esteja atenta às suas caraterísticas específicas, tanto em relação à própria Educação Básica quanto às suas diferentes formas de oferta:

> Nesse contexto, uma característica a ser destacada em relação aos sujeitos da EJA é o vínculo com o trabalho, seja por serem filhos de trabalhadores, por estarem em busca de emprego ou por já fazerem parte do mundo do trabalho. Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro. São sujeitos de múltiplos saberes constituídos nas experiências de suas histórias de vida, marcadas por descontinuidades que ficam evidentes em seus percursos escolares. Retornar à escola e frequenta-la constitui, dessa maneira, uma possibilidade de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re) inserção no mundo do trabalho, com possibilidade (s) de melhoria (s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica. (BRASIL, 2021a, p. 4).

Para os diferentes sujeitos da Educação de Jovens e Adultos há, portanto, a premissa da garantia de início ou continuidade da escolarização, flexibilizando tempos e espaços e compreendendo contextos e realidades de jovens, adultos e idosos na: “perspectiva dos vários formatos de oferta, poderá ser organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo e do espaço para cumprimento da carga horária exigida. ” (BRASIL, 2021a, p. 8).

Segmentos e etapas da EJA possuirão organização própria para a modalidade e suas características e forma de oferta, bem como demandas como planejamento, avaliação, certificação e acompanhamento das aprendizagens sendo que que para “cada segmento há uma correspondência nas etapas da Educação Básica com ênfases, focos e certificação específica segundo o público a ser atendido. ” (BRASIL, 2021a, p. 8). Garantir o direito à educação dos sujeitos da EJA é, desta forma, o ponto de partida e chegada das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, a partir da Resolução CNE/CEB nº 01 de 2021, orientando os sistemas de ensino quanto às formas de oferta da modalidade para que este objetivo seja alcançado.

2.1. Presencial

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

A oferta presencial da EJA segue o disposto no Parecer CNE/CEB nº 6/2010, no Parecer CNE/CEB nº 01/2021 e na Resolução CNE/CEB nº 01/2021, segundo os quais os sistemas de ensino devem se atentar às limitações e desafios de credenciamento, evasão, à elaboração ou utilização de materiais didáticos, ao acompanhamento da frequência, ao processo e estratégias didático-pedagógicas de avaliação e às demais características de adequação, elaboração própria ou de contextos de ensino e aprendizagem que garantam o protagonismo e flexibilidade das formas de oferta da modalidade EJA no âmbito da Educação Básica (DI PIERRO, 2005; KERN MARTINS, 2013; RUMMERT, 2007).

Salientamos que, tais orientações buscam o aperfeiçoamento, aprofundamento e maior alcance da versão anterior das Diretrizes Operacionais da EJA (BRASIL, 2010a; 2010b), sendo que para cada um dos segmentos da EJA, e suas respectivas etapas, há tanto a possibilidade de oferta da formação geral básica como também as aprendizagens das áreas do conhecimento e componentes curriculares articulados à qualificação profissional.

Na continuidade do esforço de atualização, ampliação e flexibilização do direito à educação pelas formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos os diferentes sistemas de ensino nos estados e munícipios poderão seguir o Art. 3º das Diretrizes Operacionais da EJA organiza a modalidade em seus três segmentos, modo presencial a modalidade poderá ser flexibilizada em sua oferta por meio da EJA Combinada, EJA Direcionada, a formação de turmas vinculadas ou multietapas. Em todas estas formas de oferta da EJA presencial prescreve- se como princípio de garantia das aprendizagens, acesso e permanência à escolarização a contextualização, acompanhamento e estratégias de avaliação e possibilidade de oferta articulada ou não à Educação Profissional, ampliando e flexibilizando a oferta da modalidade:

> Para a oferta presencial da EJA, articulada ou não à Educação Profissional, torna -se necessário também pensar estratégias para ampliar as possibilidades de atendimento e melhor atender,

> principalmente, os perfis específicos de estudantes da EJA, que apresentam singularidades, como os sujeitos do campo, em contextos indígenas, em situação de privação de liberdade, em situação de rua, dentre outros. (BRASIL, 2021a, p. 16).

Na continuidade do esforço de atualização, ampliação e flexibilização do direito à educação pelas formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos os diferentes sistemas de ensino nos estados e municípios poderão seguir o Art. 3º das Diretrizes Operacionais da EJA organiza a modalidade em seus três segmentos:

> Art. 3º A EJA é organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo para cumprimento da carga horária exigida, sendo que para cada segmento, há uma correspondência nas etapas da Educação Básica e carga horária específica:
> I – para os anos iniciais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo a alfabetização inicial e uma qualificação profissional inicial, a carga horária será definida pelos sistemas de ensino, devendo assegurar pelo menos 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar os componentes essenciais da alfabetização e 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática;
> II – para os anos finais do Ensino Fundamental, que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e
> III – para o Ensino médio, que tem como objetivo uma formação geral básica e profissional mais consolidada, seja com a oferta integrada com uma qualificação profissional ou mesmo com um curso técnico de nível médio, carga horária total mínima será de 1.200 (mil e duzentas) horas. (BRASIL, 2021b, p. 2).

Os sistemas de ensino poderão estruturar as matrizes curriculares dos segmentos e etapas da EJA em suas escolas, assegurando a carga horária mínima e as aprendizagens prescritas nos documentos normativos, a diversidade das estratégias didático-pedagógicas e formas de avaliação para que as “[...] condições para o ensino e aprendizagem precisam ser garantidas, oferecendo um ambiente estimulador, atividades desafiadoras conectadas aos contextos socioculturais dos educandos, garantindo espaço para a reflexão crítica, a autonomia, a criatividade.” (GADOTTI, 2014, p. 24). Portanto, tempos e espaços de aprendizagem da EJA poderão se organizar de forma semestral ou modular, tanto na forma presencial como à distância.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

> O objetivo primeiro das Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos é, portanto, elevar à prática cotidiana dos espaços e tempos de aprendizagem da EJA a garantia do direito à educação. Compreender os sujeitos da EJA como sujeitos "sociais e de direitos" inseridos em realidades e vivências diversificadas individual e coletivamente, inseridos em arranjos familiares múltiplos, cenários socioculturais específicos e diferentes processos de construção de sua identidade, fazeres, lutas e saberes da alfabetização e aprofundamento da formação geral básica e da qualificação profissional ou formação técnica de nível médio (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005).

Segmento: Na Educação de Jovens e Adultos os segmentos correspondem aos anos ou séries das Etapas da Educação Básica, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Cada segmento possui particularidades didático-pedagógicas como a permanência das aprendizagens de alfabetização por diferentes métodos e metodologias na totalidade do 1º segmento, a presença da variabilidade geracional de jovens e adultos no 2º segmento, em ambos os casos havendo possibilidades de articulação com a qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio, englobando os três segmentos da EJA.

Etapa: As etapas da EJA estão distribuídas nos três segmentos, sendo quatro para o 1º segmento, quatro para o 2º segmento e três para o 3º segmento, e são organizadas de forma semestral ou modular (em agrupamentos de componentes curriculares ou áreas do conhecimento). As Diretrizes Operacionais da EJA estruturam e orientam a forma como as cargas horárias da formação geral básica e formação técnica e profissional podem ocorrer nas diferentes formas de oferta da modalidade. As formas de oferta da EJA permitem que as organizações pedagógicas das etapas e segmentos sejam encontradas e flexibilizadas de modo a garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos pelos jovens, adultos e idosos da modalidade.

2.1.1 1º Segmento

Equivale aos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo que os sistemas de ensino definirão os critérios de sua oferta, de forma a assegurar a quantidade mínima de 150 (cento e cinquenta) horas para a alfabetização e de 150 (cento e cinquenta)

horas para noções básicas de matemática no processo de ensino e aprendizagem da formação geral básica dos estudantes da modalidade por meio de diferentes métodos e metodologias e o prescrito pela Política Nacional de Alfabetização (PNA), além da meta 9 do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014a). Ressalta-se, igualmente, que o direito universal à educação, e a escrita e leitura, também está garantido pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e abrange os sujeitos do 1º segmento da EJA tanto no início de sua escolarização como, posteriormente, na continuidade de sua formação escolar e, preferencialmente, profissional, que deve ocorrer ao longo de suas 4 etapas.

> Art. 9º O 1º segmento da EJA, correspondente aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, deverá ser ofertado na forma presencial, podendo ser:
> I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo a carga horária total estabelecida pelos sistemas de ensino, assegurando o tempo mínimo de 150 (cento e cinquenta) horas para contemplar todos os componentes essenciais da alfabetização, e de 150 (cento e cinquenta) horas para o ensino de noções básicas de matemática; e
> II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da
> formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC). (BRASIL, 2020b, p. 4).

O 1º segmento, correspondente ao Ensino Fundamental – Anos Iniciais, atenderá pessoas que não concluíram essa etapa da Educação Básica e tem como objetivo a alfabetização inicial e o desenvolvimento de leitura e escrita. Recomenda -se, sempre que possível, a oferta de uma qualificação profissional inicial que esteja contextualizada com as demandas do público atendido. Considerar que esse público está em busca de trabalho ou já trabalham, têm uma história de vida, buscam na escola um espaço de convivência, aprendizado e melhoria s na sua compreensão sobre o mundo, na convivência com outras pessoas e com seus anseios pessoais e profissionais. Importante considerar que a qualificação profissional para o 1º segmento deve, como um de seus focos, ser um atrativo para o retorno dos estudantes à escola. (BRASIL, 2020a, p. 8).

> Alfabetização e letramento: são os passos iniciais e fundamentais das aprendizagens e continuidade do percurso de escolarização dos sujeitos da EJA e de toda Educação Básica. Como destacado por Soares (2004, p. 7): "[…] no Brasil os conceitos de alfabetização e letramento se mesclam, se superpõem, frequentemente se confundem (...)", de modo que a leitura e escrita devem estar entremeadas pelas habilidades e práticas sociais, contextos e realidades. Desse modo, alfabetização e letramento: "Não são processos independentes, mas interdependentes, e indissociáveis: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e de escrita, isto é, através de atividades de letramento, e este, por sua vez, só se pode desenvolver no contexto e por meio da aprendizagem das relações fonema– grafema, isto é, em dependência da alfabetização. " (SOARES, 2004, p. 14).

Apresentamos, a seguir, uma possível organização de Matriz Curricular 1º Segmento da EJA Presencial. É apenas uma proposta para melhor visualização das cargas horárias e da organização curricular. Importante destacar que os sistemas e redes devem construir suas propostas, a partir de suas realidades e especificidades.

Área do Conhecimento	Saberes	PRIMEIRO SEGUIMENTO				SEGUNDO SEGUIMENTO			
		EIXO I (1º ao 3º)		EIXO II (4º e 5º)		EIXO IV (6º e 7º)		EIXO V (8º e 9º)	
Matemática, Códigos e suas tecnologias	Matemática	4	160	4	160	4	160	4	160
Linguagens, Códigos e suas Tecnologias	Língua Portuguesa	5	200	5	200	4	160	4	160
	Língua Estrangeira					1	40	1	40
	Arte	2	80	2	80	2	80	2	80
Estudos da Sociedade e da Natureza	Ciência	2	80	2	80	2	80	2	80
	Geografia	2	80	2	80	2	80	2	80
	História	2	80	2	80	2	80	2	80
	Ensino Religioso	1	40	1	40	1	40	1	40
Projetos Integradores	Projeto de Vida	2	80	2	80	2	80	2	80
Observações:									
Proposta Curricular entrará em vigor no ano de 2023									
Estrutura do curso: Anual									

2.1.2 2º Segmento

Equivale anos finais do Ensino Fundamental, assegurando-se a duração mínima de 1.600 (mil e seiscentas). Assim como o 1º Segmento, há a prerrogativa de estruturação curricular, em que é possível a organização pedagógica pelas áreas do conhecimento e componentes curriculares, considerando essa respectiva fase da escolarização dos jovens e adultos. Na adequação da estrutura curricular da

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

modalidade EJA em relação à etapa Ensino Fundamental, os sistemas de ensino poderão utilizar as etapas da primeira em equivalência aos anos ou séries da segunda priorizando-se a continuidade e aprofundamento da alfabetização do 1º segmento e a contextualização das aprendizagens à realidade dos sujeitos da EJA. Articulando -a, sempre que possível, à qualificação profissional distribuídas em 4 etapas, com 400 horas cada distribuídas ao longo de cada semestre, ou 100 dias letivos ou módulo, totalizando as 1600 horas, assim constante a Resolução CNE/CEB 01/2021 e Parecer CNE/CEB 01/2021:

> Art. 10. O 2º segmento da EJA, corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, poderá ser ofertado na forma presencial ou a distância, podendo ser:
> I – sem articulação com uma qualificação profissional, compreendendo apenas formação geral básica, sendo que a carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas; e
> II – em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas. (BRASIL, 2020b, p. 4).

Já o 2º segmento, correspondente ao Ensino Fundamental – Anos Finais, atenderá pessoas que não concluíram essa etapa da Educação Básica e tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral por meio do aprofundamento dos conhecimentos da alfabetização e anos iniciais contemplando as demais áreas de conhecimentos ainda não abrangidas. Recomenda-se que essa formação geral seja contextualizada com a realidade dos sujeitos e, sempre que possível, ofertada em articulação com uma qualificação profissional. (BRASIL, 2020a, p. 8).

> Distorção idade/ano: a distorção idade-ano ou idade-série, muitas vezes atendida pela EJA é apontada no Parecer CNE/CEB 01/2021 como uma das formas de ofertar o direito à educação de jovens, adultos e idosos, pois: “trata-se de uma modalidade que se apresenta como alternativa para todo cidadão, que não teve oportunidade de frequentar a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio na idade certa. ” (BRASIL, 2020a, p. 4); para tanto valendo-se também da LBD (1996), que em seu 37º artigo ao estabelecer que: “§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as

> características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. ” (BRASIL, 1996, p. s/n).

A proposta de matriz curricular dos segmentos da EJA possui a abertura de inserção de projetos e programas na modalidade, diversificando em cada caso e realidade específicos, a maneira como as formas de oferta da modalidade podem ocorrer nos sistemas de ensino. A aproximação, diálogo, partilha de práticas e saberes entre EJA demais etapas e modalidades da Educação Básica é fundamental para o atendimento de jovens, adultos e idosos. A articulação com cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio, sempre que possível, fará com que a ressignificação da experiência educacional desses sujeitos se torne realidade, unindo a retomada dos estudos com a inserção ou recolocação no mundo do trabalho.

2.2 EJA à Distância

A alfabetização digital faz parte de um movimento contemporâneo de maior amplitude, que insere a sociedade e o mundo em novos desafios de ensino, aprendizagem, avaliação e planejamento da formação escolar e profissional. No Parecer CNE/CEB 01/2021 há a preocupação específica quanto ao papel das possibilidades digitais, tecnológicas, híbridas e remotas para a flexibilização do percurso de escolarização de jovens, adultos e idosos da EJA:

> “Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas.” (BRASIL, 2021a, p. 17).

As aprendizagens multimídia, multiplataforma, multimodal, remota e híbrida somam-se à importância de sua ocorrência de maneira acessível, nas respectivas etapas e segmentos da EJA, considerando a complexidade, a interdisciplinariedade, além de valorizar os conhecimentos prévios, histórias de vida, contextos, habilidades e

competências socioemocionais. No mesmo Parecer CNE/CEB 01/2021 encontramos orientações quanto ao papel decisivo da EAD na formação escolar:

No que tange à oferta da EJA na modalidade a distância, um dos desafios dessa modalidade é o perfil do estudante da EJA, o qual, na Educação a Distância (Ea D), deve ser um sujeito com noções de mídias, autonomia para os estudos, com capacidade de organizar seus horários e buscar os esclarecimentos necessários. Além disso, existem outras particularidades relacionadas a esses sujeitos: encontram-se fora do contexto e dos espaços escolares, o que exige uma atenção especial para adaptação aos estudos, aos prazos, às rotinas, às responsabilidades. Vale observar que esse público nem sempre tem acesso ao computador e internet, instrumento básico e usual da Ea D; e vivem situações diversas como trabalhadores empregados e desempregados, autônomos, microempresários e pessoas que atuam no mercado informal. (BRASIL, 2021a, p. 9).

Em cada unidade da federação ou município haverá espacialidades, temporalidades, experiências e desafios diversificados à implantação ou melhoria da oferta da EJA EAD. Esta preocupação de inserção ou continuidade das aprendizagens atreladas à era informacional, alinhada às tecnologias digitais de informação e comunicação já se fez presente em outros referenciais normativos como o Parecer CNE/CEB nº 23/2008, Parecer CNE/CEB nº 6/2010, Parecer CNE/CEB de 01/2021 e a atual Resolução CNE/CEB nº 1 de 2021 em que há disposto que:

> Art. 4º Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da Ea D serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:
> I – a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da Ea D, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;
> II – disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;
> III – desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;
> IV – disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e

> V – reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em Ea D ou mediação tecnológica. Parágrafo único. Para cursos de EJA do Ensino Médio, a oferta de Ea D é limitada a no máximo 80% (oitenta por cento) de sua carga horária total, tanto na formação geral básica quanto nos itinerários formativos do currículo. (BRASIL, 2021b, p. 2 -3).

Os marcos legais e demais normativos da Educação à Distância como um todo e a EJA EaD em particular receberam diferentes atualizações e revisitações a partir do ano de 2020, a partir do advento da pandemia do novo coronavírus, Sars-Cov 2 e sua enfermidade, a COVID-19.

Em relação aos pareceres de regulação, orientação e organização dos sistemas de ensino para o ensino remoto ou híbrido destacam-se: Parecer CNE/CP nº 5/2020, de 28 de abril de 2020; Parecer CNE/CP nº 9/2020, de 8 de junho de 2020; Parecer CNE/CP nº 11/2020, de 7 de julho de 2020; Parecer CNE/CES nº 498/2020, de 6 de agosto de 2020; Parecer CNE/CP nº 15/2020, de 6 de outubro de 2020; Parecer CNE/CP nº 16/2020, de 9 de outubro de 2020; Parecer CNE/CP nº 19/2020, de 8 de dezembro de 2020 e Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021.

Etapas e modalidades da Educação Básica sofreram com os impactos da pandemia da COVID-19. Por esta razão e, principalmente, pelo papel central e da oferta educacional à distância, remota ou híbrida, é que os referidos normativos foram elaborados ou atualizados, assim como as resoluções CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 e CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 que tratam, respectivamente, da instituição das “Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade” BRASIL, (2020h, p. 01) e “sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19” (BRASIL, 2020j, p. 01).

Reorganização curricular, planejamento escolar, atendimento aos objetivos de aprendizagem previamente previstos, desafios de formação e acompanhamento das

ações didático-pedagógicas híbridas ou remotas, extensão e flexibilização de prazos de certificação e avaliação são alguns dos pontos trabalhados nos normativos anteriormente citados que vão diretamente ao encontro da oferta de EJA à distância, nesse caso específico, a partir do contexto da pandemia da COVID-19. Aplicando-se tais orientações à Educação de Jovens e Adultos, os sujeitos da modalidade e suas formas de oferta, segmentos, etapas, realidades, temporalidade e espacialidades poderemos observar a preocupação, no Art. 14 da Resolução CNE/CES nº 1/2020, sobre as atividades pedagógicas não presenciais:

> § 3º As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer, desde que observadas as idades mínimas para o uso de cada mídia:
> I – por meios digitais (videoaulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros);
> II – por meio de programas de televisão ou rádio;
> III – pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos estudantes e seus pais ou responsáveis; e IV – pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (BRASIL, 2020, p. 6).

Compondo um dos temas centrais do CONFINTEA Brasil+6 e demais teorizações sobre o histórico e desafios atuais da EJA a inserção das aprendizagens para e por meio de recursos digitais é uma necessidade e realidade para a Educação de Jovens e Adultos, e ainda prevendo, no que se refere à EJA à Distância:

> “I – avaliação da aprendizagem dos estudantes de forma contínua, processual e abrangente; II – autoavaliação e avaliação em grupos, sempre presenciais; III – avaliação periódica das instituições escolares como exercício da gestão democrática; IV – garantia do efetivo controle social de seus desempenhos; e V – avaliação rigorosa para a oferta de cursos, descredenciando práticas mercantilistas e instituições que não zelem pela qualidade de ensino.” (BRASIL, 2021, p. 3).

Às sugestões de matrizes curriculares da EJA à distância somam-se: “Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada

em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas" (BRASIL, 2020, p. 16). E as experiências do ensino híbrido ou remoto devem atentar para:

> ● Importância da infraestrutura de software, hardware e conexão à internet para a implantação e consolidação dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA);
> ● Alfabetização e letramento digitais, visando a contextualização das aprendizagens para os sujeitos da EJA, sejam para os nativos digitais ou não;
> ● Formação Inicial e Continuada de docentes e gestores, especialmente no que diz respeito à prática pedagógica voltada aos benefícios, contradições e desafios;
> ● Integração, adequação ou elaboração de materiais didáticos para as diferentes realidades, formas de oferta e contextos e planejamento educacional da EJA, dos planos educacionais dos estados e municípios às propostas pedagógicas das escolas;
> ● Articulação da formação geral com a qualificação profissional ou formação técnica de nível médio dos sujeitos da EJA, de modo a contribuir para sua chegada ou recolocação no mundo do trabalho, preferencialmente levando-se em consideração as características econômicas e de oferta e demanda de trabalho locais na oferta das formações da EJA EAD;
> ● Previsão da reformulação ou elaboração das propostas curriculares, a partir de uma visão complexa, dialógica, interdisciplinar e hipertextual do percurso de escolarização para na era da informação para os sujeitos da modalidade.

Cada realidade, contexto e situação exigirá dos sistemas de ensino adequações, formação e implantação de experiências remotas ou híbridas da EJA por meio de estratégias didático-pedagógicas e planejamento educacional específicos para a modalidade. E novamente na consideração do cenário específico da pandemia da COVID-19 reforça-se o disposto na resolução que possibilitou o diálogo, aprendizagem e, de igual modo, enfrentamento dos desafios e adversidades do ensino à distância, aplicáveis às especificidades da formação escolar e qualificação profissional ou formação técnica de nível médio de jovens, adultos e idosos:

> Art. 22. Nas atividades não presenciais dirigidas aos estudantes com maior autonomia dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, bem como da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a supervisão por familiares adultos pode ser feita por meio de orientações, apoio de planejamentos, metas, horários de estudo presencial ou on-line, sugerindo-se as seguintes possibilidades:

> I – elaboração de sequências didáticas construídas em consonância com as competências e suas habilidades preconizadas em cada área de conhecimento pela BNCC;
> II – utilização, quando possível, de horários de TV aberta para programas educativos compatíveis com crianças e adolescentes;
> III – distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas online, mas sem a necessidade de conexão simultânea, seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais ou responsáveis;
> IV – realização de atividades on-line síncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
> V – oferta de atividades on-line assíncronas, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
> VI – estudos dirigidos, pesquisas, projetos, entrevistas, experiências, simulações e outras;
> VII – realização de avaliações on-line ou por meio de material impresso a serem entregues ao final do período de suspensão das aulas presenciais; e
> VIII – utilização de mídias sociais de longo alcance (WhatsApp, Facebook, Instagram etc.), para estimular e orientar os estudos, desde que observada a classificação etária para o uso de cada uma dessas redes sociais. (BRASIL, 2020h, p. 9 -10).

Tanto na forma de oferta presencial como a distância deve-se compreender que há desafios específicos de acesso e permanência dos sujeitos da EJA. Para além da matrícula nas etapas e modalidades, é preciso a realização de busca ativa nas comunidades em que as escolas estão inseridas (com recursos como carros de som, programas de rádio e televisão, carros de som, divulgação em instituições religiosas, espaços comunitários, feiras populares, redes de comércio e indústria e demais formas de se alcançar os sujeitos da modalidade), inserção da escola no contexto da respectiva comunidade em que está inserida e constante trabalho de ampliação do alcance da modalidade nos sistemas de ensino, do início da alfabetização ao aprofundamento dos saberes da formação geral básica e qualificação profissional.

3. DEMAIS FORMAS DE OFERTAS E ORGANIZAÇÕES PEDAGÓGICAS DA EJA

A flexibilização e variabilidade das formas de oferta é uma das principais preocupações das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e vai ao encontro do que é definido pelo Parecer CNE/CEB nº 1/2021 sobre tais ações para a EJA “se compatibilizar com a realidade dos estudantes” (BRASIL, 2021a, p.

15). Essa definição dos sujeitos da EJA por sua pluralidade faz parte da premissa das principais reflexões teóricas e de práticas didático- pedagógicas para a modalidade: “A identidade da EJA está ainda em definição. Se essa definição se restringir a classificá-la como uma modalidade da educação escolar, permaneceremos apenas no campo da regulação, e haverá pouco espaço para considerar sua especificidade na formação dos educadores” (SOARES, 2006, p. 282).

> Cada forma de oferta da EJA possui consigo o desafio de acompanhar a dinamicidade e multiplicidade do seu público, formado pelos sujeitos jovens, adultos e idosos. No acesso ou retomada do percurso de escolarização é preciso ter um olhar agregador, flexível e dialógico para as diversas singularidades do processo de ensino e aprendizagem que: “Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras.” (ARROYO, 2006, p. 23).

As demais formas de oferta definidas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, definidas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021, visam suprir essa demanda da flexibilidade do atendimento educacional para os sujeitos da modalidade por meio de metodologias e planejamento de ensino e aprendizagem atreladas às estratégias de organização pedagógica compostas pela, a EJA Direcionada, a EJA Multietapas, EJA Vinculada e a EJA Combinada. Em todos os casos das demais formas de oferta da EJA caberá aos sistemas de ensino regulamentar o exercício de cada uma delas de acordo com as realidades, contextos e demandas de flexibilização da modalidade:

> Quando tratamos da flexibilização de oferta da EJA, a experiência de ensino remoto ou não presencial nos mostram que a flexibilização tem muitas facetas e a utilização dessa possibilidade, a partir de uma política híbrida, poderá favorecer e enriquecer as alternativas de recuperação e reforço educacional, cuja necessidade seja detectada em qualquer das formas de oferta anteriormente sugeridas. (BRASIL, 2021a, p. 17).

Nos três segmentos e suas etapas é possível a implementação das demais formas de oferta da EJA. Preferencialmente, juntamente com a formação geral básica deve-

se ofertar a qualificação profissional ou formação técnica de nível médio aos jovens, adultos e idosos. Articulação com a Educação Profissional, flexibilização e pluralidade são fundamentos decisivos para que disposições do direito à educação encontradas no art. 37 da LDB ou as metas e estratégias do PNE e demais normativos relacionados à oferta da EJA sejam alcançadas de maneira exitosa nos sistemas de ensino.

Organização Pedagógica: a organização pedagógica das escolas é formada pelas possibilidades do pensar e fazer da prática didático-pedagógica. Desta forma elementos como estrutura e condições materiais, metodologias diversificadas de ensino e aprendizagem, formação docente inicial e continuada, práticas colaborativas e participativas de gestão, desenvolvimento e uso de materiais e recursos didáticos, estratégias de avaliação e acompanhamento processual das aprendizagens, planejamento e monitoramento das ações educacionais formam o conjunto dinâmico das organizações pedagógicas (BORDIGNON, 2014; LIBÂNEO, 2013; LUCK, 2008; MESSINA, 2016; PAIVA, 2005; UNESCO, 2004). As demais formas de oferta da EJA como EJA Combinada, Direcionada, Multietapas e Vinculada possuem, ao mesmo tempo, tanto aspectos das principais formas de atendimento educacional da modalidade como visam, também, garantir o direito à educação de jovens, adultos e idosos por meio de flexibilizações possíveis e necessárias para estes sujeitos em início ou retomada de seus percursos de escolarização.

3.1 Aulas Direcionadas

As aulas direcionadas na Educação de Jovens e Adultos estão regulamentadas nas DCNs para a modalidade de acordo com o disposto no Parecer CNE/CEB nº 1/2021. Trata-se de uma forma de oferta que busca o atendimento educacional dos sujeitos da modalidade que possuam empecilhos de participação nas atividades presenciais em suas escolas, seja no início ou final dos turnos ou horários em que as aulas sejam ministradas.

> Art. 19. A EJA Direcionada é uma alternativa de atendimento ao estudante trabalhador matriculado em qualquer segmento da EJA que, por motivos diversos, enfrenta dificuldades em participar das atividades no início ou no fim do turno de estudo.
> Art. 20. A EJA Direcionada deve ser desenvolvida por atividades previamente planejadas pelos professores, de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular.
> § 1º A EJA Direcionada pode ser ofertada em ambientes empresariais, possibilitando melhor aproveitamento do tempo dos estudantes trabalhadores, no espaço escolar.
> § 2º Os sistemas de ensino deverão regulamentar a oferta da EJA Direcionada. (BRASIL, 2021b, p. 5).

As aulas direcionadas como observado nas Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos objetivam o alcance de uma importante demanda de acesso e permanência dos sujeitos da EJA nas atividades didático-pedagógicas em seus segmentos e etapas. No que se refere à operacionalização da EJA Direcionada regulamenta o Parecer CNE/CEB nº 1/2021 que:

> A EJA Direcionada deve ser desenvolvida, através de atividades previamente planejadas pelos professores, de forma a cumprir a carga horária prevista para o componente curricular. Desse modo, o professor direciona o trabalho do estudante para que ele tenha a opção de desenvolvê-lo em tempos e espaços diversos, incluindo atividades remotas ou não presenciais, configurando, assim, a flexibilidade necessária para o cumprimento dos objetivos formativos, em detrimento dos fatores impeditivos da atividade presencial do estudante no início ou fim do dia letivo. (BRASIL, 2021a, p. 16).

Importante esclarecer que na EJA Direcionada, o professor cumpre a carga horária do componente curricular de forma presencial na unidade escolar, complementando o currículo com a realização de tarefas de planejamento e elaboração de atividades, correção e devolução de trabalhos, atendimento e orientação, de forma individual ou coletiva, presencial ou remota, aos estudantes, além da coordenação por área em seus dias específicos. É primordial observar que a EJA Direcionada deverá ser

registrada e validada nos objetivos e carga horária somente após o cumprimento das atividades previstas. A EJA Direcionada pode ocupar o 1º ou o 5º tempo da estrutura curricular diária do estudante, ou outro arranjo específico, podendo ocorrer em um ou mais dias da semana, desde que não comprometa mais do que uma aula por componente curricular, por semana. Ela pode envolver até cinco aulas por semana e até cinco componentes curriculares diferentes, a depender da organização e do desenvolvimento da unidade escolar. (BRASIL, 2021a, p. 16).

Sugere-se aos sistemas de ensino que as estratégias de implementação da EJA direcionada sejam efetuadas em conjunto com as demandas de locomoção e acesso dos estudantes à escola. As aulas direcionadas visam atender também a demanda dos jovens, adultos e idosos trabalhadores da EJA, que tenham a necessidade de flexibilização do acesso à escola para a permanência e conclusão de seus estudos.

Questões como a rede local de mobilidade e transporte, distribuição e organização das cargas horárias dos componentes curriculares ao longo dos dias e semanas e atividades didático- pedagógicas com metodologias de ensino e avaliação flexíveis e diversificadas devem ser observados no processo de implementação da EJA Direcionada nas escolas pelos sistemas de ensino.

3.2 Turmas Multietapas

As turmas multietapas são uma das formas de oferta possíveis da Educação de Jovens e Adultos regulamentadas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e o Parecer CNE/CEB nº 01/2021. Turmas formadas por diferentes etapas da EJA são mais que uma forma de oferta, elas contemplam uma demanda histórica da modalidade por elaboração e operacionalização concreta de estratégias educacionais que tenham como objetivo combater questões como evasão, defasagens de aprendizagens e disponibilidade da permanência e conclusão dos estudos pelos sujeitos da EJA em seu direito à educação e qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio para acesso ou recolocação no mundo do trabalho.

> Art. 21. Os sistemas de ensino poderão organizar EJA Multietapas nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido pelo sistema de ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa.
> Art. 22. Os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Multietapas para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugia dos e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros. (BRASIL, 2021b, p. 5).

No que diz respeito à formação das turmas presenciais da EJA, nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido na Estratégia de Matrícula do Sistema de Ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa, separadamente, propõe-se a abertura da EJA Multietapas. Essa estratégia de formação de turmas da EJA visa atender, principalmente, sujeitos do campo, comunidades indígenas e quilombolas, privados de liberdade, população em situação de rua, educação especial, entre outros. (BRASIL, 2021a, p. 16).

A multiplicidade de perfis e momentos de aprendizagens dos sujeitos da EJA faz com que as turmas multietapas se configurem como um profícuo recurso de planejamento e organização didático-pedagógica. Professores e gestores devem realizar o levantamento das informações e análise das demandas pelas EJA Multietapas nos segmentos da modalidade em suas realidades e contextos específicos, conforme disposto no Parecer CNE/CEB nº 01/2021:

> “No 1º segmento, é possível agrupar turmas de 1ª e 2ª etapas ou de 3ª e 4ª etapas; e, no 2º segmento, podem ser agrupadas turmas de 5ª e 6ª etapas ou de 7ª e 8ª etapas.”. (BRASIL, 2021a, p. 16).

As turmas da EJA Multietapas precisarão ser inseridas no planejamento escolar e demais atividades dos professores e gestores como avaliação; uso do material didático; os conteúdos, habilidades e competências ou objetivos de aprendizagem do currículo utilizado pelo sistema de ensino; adequação das decisões envolvendo

conselhos de classe e registros de frequência e certificação e demais situações e ações do processo de ensino e aprendizagem nesses casos. Sugere-se, portanto, que haja um amplo acompanhamento dialógico e interdisciplinar entre os professores e gestores das escolas ofertantes da EJA que optarem por essa organização pedagógica, que pode ser crucial para a manutenção de turmas abertas e estratégia de permanência e conclusão do percurso escolar de jovens, adultos e idosos atendidos pela modalidade.

> O papel do planejamento educacional e organização pedagógica será essencial para que haja proficuidade desta forma de oferta da EJA nas escolas. Para a EJA Multiteatapas devem ser considerados desde os diferentes conteúdos, habilidades, competências e objetivos de aprendizagem das propostas curriculares e projetos político-pedagógicos às diferentes formas e estratégias de avaliação e metodologias de ensino: "[...] o currículo e a escrituração escolar (diários de classe, relatórios) deverão ser organizados por turma, sendo o registro de conteúdos e ações pedagógicas organizados por etapas" (BRASIL, 2021a, p. 16).

3.3 Turmas Vinculadas

A regulamentação da EJA Vinculada está prevista na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021. Em conjunto com as demais formas de oferta e organizações pedagógicas da EJA há a possibilidade de vinculação de turmas formadas por unidades escolares acolhedoras e unidades escolares ofertantes, que são as responsáveis pela oferta da EJA nos sistemas de ensino.

> Art. 23. As turmas de EJA Vinculada serão ofertadas, preferencialmente, em unidades escolares próprias, chamadas unidades acolhedoras, e estarão vinculadas a uma unidade escolar com oferta da EJA, denominada unidade ofertante.
>
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Vinculada, explicitando o papel e a responsabilidade da unidade acolhedora e da unidade ofertante (BRASIL, 2021a, p. 5-6).

Ainda pensando em estratégias para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do

campo; população de rua; comunidades tradicionais; egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros, os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Vinculada. Essa forma de oferta será organizada preferencialmente em unidades escolares próprias e autorizadas para tal, chamadas unidades acolhedoras, e estarão vinculadas a uma unidade escolar com oferta da EJA, denominada unidade ofertante. O acompanhamento pedagógico e administrativo das turmas deverá ser compartilhado entre a unidade ofertante e a unidade acolhedora, a depender da condição. (BRASIL, 2021b, p. 17).

Reforça-se que os sistemas de ensino deverão regulamentar a oferta da EJA Vinculada de acordo com suas as realidades, contextos e especificidades. Ambientes de aprendizagem diversificados, preferencialmente escolas, devem ser considerados na oferta da EJA Vinculada pelos sistemas de ensino, de forma a levar o direito de acesso, permanência e conclusão de estudos a toda diversidade dos sujeitos da modalidade em parcerias com as demais estratégias e ações didático-pedagógicas.

A EJA Vinculada provoca-nos a pensar a lógica “estudante que vai à escola”, com ela temos a possibilidade de uma lógica em que “a escola e o professor que vão ao encontro do estudante”. Nesta perspectiva, poderemos, a partir das regulamentações locais, ter turmas de EJA Vinculada em espaços e ambientes de aprendizagem em que a concentração de jovens, adultos e idosos trabalhadores sem escolarização é alta. Portanto, é possível pensarmos em diferentes arranjos e contextos nos quais a organização pedagógica de implementação da EJA Vinculada pelos sistemas de ensino, como os exemplos a seguir:

Exemplo 1: Uma parceria entre uma Universidade e a Secretaria de Educação do Estado para atendimento dos trabalhadores terceirizados da instituição de ensino superior. Neste caso, os trabalhadores terceirizados já estão na Universidade e ao invés de se deslocarem para a escola, por meio da EJA vinculada, poderiam realizar seu curso no próprio espaço da Universidade. Tudo isso acordado, organizado, planejado e supervisionado para que não haja nenhum prejuízo de qualidade do

ensino. Ao contrário, o objetivo da EJA Vinculada é facilitar o acesso do estudante trabalhador aos cursos da EJA.

Exemplo 2: O atendimento de comunidades itinerantes como definido pela Resolução CNE/CEB nº 3, de 16 de maio de 2012 que define Diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância definidas como “ciganos, indígenas, povos nômades, trabalhadores itinerantes, acampados, circenses, artistas e/ou trabalhadores de parques de diversão, de teatro mambembe, dentre outros”. Também previstos pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021. Unidades escolares acolhedoras ou iniciativas de espaços e ambientes de aprendizagem para essas comunidades fazem parte do escopo de atendimento educacional de jovens, adultos e idosos da EJA. Reitera-se, de igual modo, a importância de se elaborar estratégias didático-pedagógicas que acompanhem as especificidades de cada uma dessas comunidades em suas realidades e contextos com participação de seus representantes na formulação deste planejamento e ações educacionais de formação geral básica ou de qualificação profissional.

Exemplo 3: Diferentes iniciativas de coletivos comunitários, trabalhistas, religiosos e demais formas de organizações sociais podem buscar parcerias com os sistemas de ensino para a oferta da EJA Vinculada. Comunidades isoladas ou com difícil acesso a escolas localizadas no campo ou cidade podem ser atendidos pelas turmas vinculadas da EJA previstas pela Resolução CNE/CEB nº 01/2021. Os sistemas de ensino deverão acompanhar todo o processo de regulamentação, elaboração e acompanhamento das estratégias pedagógicas, condições físicas e demais recursos necessários para a oferta da EJA nesses espaços e ambientes de aprendizagem com as parcerias estabelecidas a partir de suas regulamentações locais para a modalidade.

3.4 EJA Combinada

A EJA Combinada é uma das formas de oferta presencial da modalidade, possuindo como principal característica a associação entre atividades didático-pedagógicas com cargas horárias diretas e indiretas. Esta distribuição das cargas horárias nesta organização pedagógica e forma de oferta da EJA estão, respectivamente, dispostas na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 da seguinte maneira:

> Art. 17. A EJA Combinada é uma forma de oferta presencial e tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta.
> Art. 18. Na EJA Combinada a carga horária direta será de, no mínimo, 30% (trinta por cento), sempre com o professor, para mediação dos conhecimentos, conteúdos e experiências; e carga horária indireta, de no máximo 70% (setenta por cento) da carga horária exigida para a EJA, para a execução de atividades pedagógicas complementares, elaboradas pelo professor regente.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar o exercício da EJA Combinada. (BRASIL, 2021b, p. 5).

A EJA Combinada tem como base o cumprimento da carga horária mínima estabelecida para cada segmento/etapa de duas formas: direta e indireta. Na EJA Combinada, tanto as horas diretas como as horas indiretas de apoio individual são contabilizadas como aulas/horas presenciais, uma vez que as horas indiretas são registradas após a conclusão de atividades. Na EJA Combinada, o professor cumpre a carga horária de forma presencial, ficando à disposição de estudantes que apresentarem dúvidas ou dificuldades na realização das tarefas para atendimento individualizado, de acordo com o projeto e o ritmo do estudante. O professor regente deverá disponibilizar, semanalmente, horários para atendimento individualizado de estudantes em suas dificuldades ou possibilidades de aceleração, com o propósito de ampliar as aprendizagens pouco evidenciadas, potencializadas não aproveitadas, e o cumprimento da carga horária. (BRASIL, 2021a, p. 16).

A possibilidade de oferta da EJA Combinada pelos sistemas de ensino atende a importância e necessidade de flexibilização da modalidade. Esta organização pedagógica permite o acesso, permanência e conclusão do percurso de escolarização de jovens, adultos e idosos do campo, em situação de privação total ou parcial de liberdade nos sistemas prisionais; povos e comunidades indígenas,

ribeirinhas e quilombolas; itinerantes, refugiados e migrantes, em situação de rua, dentre outros.

A flexibilização permitida pela EJA Combinada pode possuir os componentes curriculares da formação geral básica articulados à qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio. Cada sistema de ensino irá avaliar e conduzir a regulamentação da oferta da EJA Combinada em suas escolas como, por exemplo, no caso dos sujeitos em privação total ou parcial de liberdade, como previsto pelo Parecer CNE/CEB nº 01/2021, e em acordo com o Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional bem como estudos e práticas educacionais para estes sujeitos, organizados por Lourenço e Onofre (2011) e Ireland (2009).

> Cabe registrar que a EJA para estudantes em privação de liberdade poderá se utilizar das regulamentações deste novo parecer e resolução, desde que não fira as normatizações estabelecidas pela Resolução CNE/CEB nº 2, de 19 de maio de 2010, que dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta da EJA em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2021a, p. 17).

No caso da EJA Combinada, podemos pensá-la para diversas situações, especialmente aquelas em que haja a demanda por atendimento educacional de sujeitos em privação total ou parcial de liberdade, trabalhadores sazonais do campo, trabalhadores em regime sazonal ou de períodos específicos de dedicação ou horários de plantão que exigem a flexibilidade do acesso, permanência e conclusão dos estudos. A seguir destacamos dois exemplos para esses casos da EJA Combinada:

Exemplo 1: No sistema prisional, considerando as intercorrências do próprio ambiente, a carga horária direta precisa ser mais reduzida e, para não prejudicar os estudantes em situação total ou parcial de privação de liberdade, planejam-se atividades didático- pedagógicas que garantam a carga horária indireta. Assim como disposto no Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional de 2011 ressalta-se que é imprescindível que haja uma ação conjunta e intersetorial para esta organização pedagógica em ambientes prisionais, que possuem arranjos

diferenciados em contextos municipais, estaduais ou federais bem como normativos e estratégias específicas de atendimento e acompanhamento educacional envolvendo, principalmente, Secretarias de Educação e Secretarias de Segurança Pública e outros atores que fazem parte dessa ação nas realidades particulares em todo país. Somente a partir desta organização conjunta de diferentes setores do poder público é que podemos alcançar ainda mais sujeitos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos pelos sistemas de ensino em ambientes prisionais.

Exemplo 2: No caso da EJA-Campo, considerando os momentos de plantio e colheita, pode-se planejar a carga horária direta e indireta por meio da organização pedagógica da forma de oferta EJA Combinada. Desse modo, o estudante do campo, no período que não pode comparecer à escola, poderá realizar as atividades pedagógicas em casa ou outros ambientes de estudo para cumprimento da carga horária indireta no segmento e etapa que estiver matriculado. Estratégias como a pedagogia da alternância é uma realidade, por exemplo, nas propostas curriculares e planejamentos educacionais previamente acordados e implantados pelos sistemas de ensino para a EJA e Educação do Campo. Tempos, espaços, tradições, saberes, fazeres e vivências do campo podem ser contemplados pela EJA Combinada por meio da conjunção das cargas horárias diretas e indiretas e a ação conjunta entre a Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo na garantia do direito à educação no campo (BRASIL, 2006d).

A EJA Combinada, bem como às demais formas de oferta aqui apresentadas, somam- se aos esforços pela formulação concreta, prática, metodológica, participativa, dialógica e teórica do direito à educação aos jovens adultos e idosos como refletido por Arroyo (2006, p. 27) em uma ação pedagógica voltada a estes sujeitos: “A teoria pedagógica foi construída com o foco na infância, vista como gente que não fala, que não tem problemas e que não tem interrogações, questionamentos. A pedagogia de jovens e adultos tem de partir do oposto disso.” Os sistemas de ensino possuem a autonomia para a regulamentação do exercício e adoção destas possibilidades de oferta da EJA em diferentes organizações pedagógicas, aproximando a formação educacional e qualificação profissional

desses sujeitos, por meio das etapas e segmentos, nos diferentes arranjos de organização pedagógica possíveis para seus contextos e realidades.

4. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ARTICULADA À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A presença da Educação Profissional na formação escolar de jovens, adultos e idosos é uma realidade e necessidade, em todo país, como ressaltado no Parecer CNE/CEB nº 01/2021, tendo em vista que esta é "[...] uma demanda histórica dos sujeitos na EJA, considerando que sua participação no mundo laboral é prioridade, articulando a adesão à EJA com a necessidade de melhoria das condições de vida e trabalho". (BRASIL, 2021a, p. 10).

A partir dessa demanda histórica da modalidade é preciso ir além da formulação de políticas públicas educacionais para a EJA, de forma a se buscar novas proposições e aberturas teórico-metodológicas, organizações pedagógicas, respeito às histórias de vida dos estudantes; flexibilização da formação educacional para o mundo do trabalho e atualização de normativos, levando-se em consideração elementos como construção curricular, estratégias de avaliação, formação inicial e articulada, intersetorialidade em parcerias com programas e projetos municipais, estaduais e federais respeitando os diferentes contextos e realidades (ARROYO, 2006; DI PIERRO, 2005; GADOTTI, 2014; CÉSPEDES; CABRERA; RAMOS, 2020; OLIVEIRA; CARVALHO, 2017; MOURA, 2006; SANTOS, 2019; UNESCO, 1990).

Dando prosseguimento ao que foi exposto anteriormente, no caso da oferta EJA presencial e à distância haverá, também, no caso da articulação com a Educação Profissional a indicação normativa de documentos como o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 e Resolução CNE/CEB nº 01/2021, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 em seu artigo 37 e 28, a meta 10 do Plano Nacional de Educação, mais recentemente o disposto na Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 que Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica, sempre que possível, ofertando itinerários formativos envolvendo o 1º, 2º e 3º segmentos por meio de

cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio do mesmo eixo tecnológico.

Outros normativos são especialmente considerados para a oferta da EJA articulada à Educação Profissional como, por exemplo, o Parecer CNE/CEB nº 20 de 2005; a Resolução CNE/CEB nº 4 de 2005 e o Decreto nº 5.840 de 2006 (Proeja); na oferta à distância, as resoluções CNE/CP nº 2, de 2020 e CNE/CES nº 1, 2020 e a Lei nº 13.415, de 2017, dentre outros. A formação geral básica e qualificação profissional ou formação técnica de nível médio de jovens, adultos e idosos é, portanto, o ponto de partida e chegada da EJA articulada à Educação Profissional respeitando o histórico, conquistas e lutas da modalidade em suas diferentes formas de oferta pelos sistemas de ensino no âmbito geral da Educação Básica (BRASIL, 1990; 1996; 2006b; 2006c; 2013a; 2013b; 2013b; 2011a; 2021d).

A Resolução CNE/CP nº 1 de 2021, que atualiza o atendimento de estudos pela Educação Profissional, em seu artigo 12 dispõe que: “§ 5º A oferta de qualificação profissional pode se dar de forma articulada com a Educação de Jovens e Adultos (EJA)”. (BRASIL, 2021d, p. 5-6). A presença e o protagonismo da Educação Profissional para a EJA vão ao encontro do que é desenvolvido por Ramos (2010, p. 76-77) quando diz que: “É, portanto, um desafio para a política de EJA reconhecer o trabalho como princípio educativo, antes por sua característica ontológica e, a partir disso, na sua especificidade histórica que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo)”. Esta relação entre mundo do trabalho, realidades educacionais específicas e qualificação profissional dos estudantes tão cara aos sujeitos da EJA é ainda melhor definida nos artigos 2 e 12 da Resolução CNE/CP nº 1 de 2021:

> Art. 2º A Educação Profissional e Tecnológica é modalidade educacional que perpassa todos os níveis da educação nacional, integrada às demais modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia, organizada por eixos tecnológicos, em consonância com a estrutura sócio-ocupacional do trabalho e as exigências da formação profissional nos diferentes níveis de desenvolvimento, observadas as leis e normas vigentes. (BRASIL, 2021d, p. 1).

> Art. 12. Os cursos de qualificação profissional, incluída a formação inicial de trabalhadores, deverão desenvolver competências profissionais devidamente identificadas no perfil profissional de conclusão, que sejam necessárias ao exercício de uma ocupação com identidade reconhecida no mundo do trabalho, consideradas as orientações dos respectivos Sistemas de Ensino e a CBO.

No tocante à realidade e especificidades da EJA é imprescindível colocar em relevo estas características da modalidade também em sua forma de oferta articulada à Educação Profissional, pela demanda histórica e realidade contemporânea constatadas em dados disponíveis no Censo Educacional 2020 e PNAD Contínua (BRASIL, 2020k; 2020l) que demonstram uma queda no número de matrículas da modalidade. Portanto, em concordância com estas questões há as novas indicações sobre a EJA articulada à Educação Profissional na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 que tratam, respectivamente, do tema da seguinte forma:

> Art. 7º A EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas:
> I – concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar;
> II – concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político - Pedagógico (PPP) unificado; e
> III – integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e à qualificação em diferentes perfis profissionais, atendendo as possibilidades dos sistemas e singularidades dos estudantes. (BRASIL, 2021b, p. 3).
> [...] compreendemos que a EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada das seguintes formas:
> 1. Oferta concomitante, na qual a formação profissional é desenvolvida paralelamente à formação geral (áreas do conhecimento), podendo ocorrer, ou não, na mesma unidade escolar ofertada a quem ingressa no Ensino Médio, ou já esteja cursando, realizando matrículas distintas para cada curso, seja em unidades de ensino da mesma instituição ou em escolas distintas;
> 2. Oferta concomitante na forma, uma vez que é desenvolvida simultaneamente em distintas instituições educacionais, mas integrada no conteúdo, mediante a ação de convênio ou acordo de intercomplementaridade para a execução de Projeto Político -

> Pedagógico (PPP) unificado. É ofertada simultaneamente em escolas diferentes, mas com os conteúdos integrados, nos termos dos convênios pactuados; e
> 3. Oferta integrada, a qual resulta de um currículo pedagógico que integra e articula
> os componentes curriculares da formação geral com os da formação profissional em uma proposta pedagógica única, com vistas à formação e/ou à qualificação em diferentes perfis profissionais. É ofertada ao público que já concluiu o Ensino Fundamental, com matrícula única na mesma instituição, conduzindo o estudante à habilitação profissional técnica de nível médio, ao mesmo tempo em que conclui a última etapa da Educação Básica. (BRASIL, 2021a, p. 10).

Para as formas de oferta concomitante; concomitante na forma e integrada o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 reforça a abertura de implantação de parcerias, projetos e programas, de modo a mobilizar esforços de forma intersetorial por diferentes atores do poder público e setor privado com vistas à garantia da forma da EJA Articulada à Educação Profissional: “Nos três segmentos da EJA recomenda-se o estabelecimento de parcerias com sistemas de Educação Profissional como as redes de instituições de ensino técnico federais e estaduais e do Sistema S.” (BRASIL, 2021a, p. 9). Essa mesma indicação está presente, também, na Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 quando define em seu artigo 4º que:

> Art. 4º A Educação Profissional e Tecnológica, com base no § 2 º do art. 39 da LDB e no Decreto nº 5.154/2004, é desenvolvida por meio de cursos e programas de:
> I - qualificação profissional, inclusive a formação inicial e a formação continuada de trabalhadores;
> II - Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional técnica e cursos de especialização profissional técnica; e III - Educação Profissional Tecnológica, de graduação e de pós-graduação, incluindo saídas intermediárias de qualificação profissional tecnológica, cursos de especialização profissional tecnológica e programas de Mestrado e Doutorado profissional.
> Art. 5º Os cursos de Educação Profissional e Tecnológica podem ser organizados por itinerários formativos, observadas as orientações oriundas dos eixos tecnológicos.
> § 1º Os eixos tecnológicos deverão observar as distintas segmentações tecnológicas abrangidas, de forma a promover orientações específicas que sejam capazes de orientar as tecnologias contempladas em cada uma das distintas áreas tecnológicas identificadas.
> § 2º A não identificação de distintas áreas tecnológicas preservará as mesmas orientações dos eixos tecnológicos.

> § 3º O Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e o Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (CNCST) orientam a organização dos cursos dando visibilidade às ofertas de Educação Profissional e Tecnológica.
> § 4º O itinerário formativo deve contemplar a articulação de cursos e programas, configurando trajetória educacional consistente e programada, a partir de:
> I - estudos sobre os itinerários de profissionalização praticados no mundo do trabalho;
> II - estrutura sócio ocupacional da área de atuação profissional; e
> III - fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos de bens ou serviços. (BRASIL, 2021d, p. 3).

Como observado no artigo 5º da Resolução CNE/CP nº 1 de 2021, os itinerários formativos podem fazer parte de um percurso de formação contínuo, interdisciplinar e com uma construção curricular que siga, por exemplo, um mesmo eixo tecnológico. Tanto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos CNC1 quanto no Guia Pronatec de Cursos FIC2, é possível, especificamente, no caso da EJA, encontrarmos continuidade de formação técnica e profissional para os três segmentos a partir de um mesmo eixo tecnológico.

A formação técnica e profissional na Educação de Jovens e Adultos vai na direção, portanto, das principais demandas dos sujeitos da modalidade, no sentido de possibilitar que jovens, adultos e idosos sejam contemplados em suas histórias de vida pelas diferentes possibilidades de oferta da EJA articulada à Educação Profissional. Mais que promover o percurso de projetos de vida, os cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio, sempre que forem possíveis de serem ofertados pelos sistemas de ensino, têm o potencial de ir ao encontro das especificidades destas histórias de vida por meio da inserção ou recolocação no mundo do trabalho, em conjunto com a formação geral básica nos três segmentos da EJA.

Desta forma, nos três segmentos da EJA é possível haver a articulação com a Educação Profissional, como ocorre, por exemplo, no caso do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, instituído pelo Decreto no 5.840, de 13 de julho de 2006:

> Art. 1º. Fica instituído, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, conforme as diretrizes estabelecidas neste Decreto.
> § 1º. O PROEJA abrangerá os seguintes cursos e programas de educação profissiona l:
> I - Formação inicial e continuada de trabalhadores; e
> II - Educação profissional técnica de nível médio.
> § 2º. Os cursos e programas do PROEJA deverão considerar as características dos jovens e adultos atendidos, e poderão ser articulados:
> I - Ao ensino fundamental ou ao ensino médio, objetivando a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, no caso da formação inicial e continuada de trabalhadores, nos termos do art. 3o, § 2o, do Decreto no 5.154, de 23 de julho de 2004; e;
> II - Ao ensino médio, de forma integrada ou concomitante, nos termos do art. 4o, § 1o, incisos I e II, do Decreto no 5.154, de 2004. (BRASIL, 2006b, p. s/n).

Tanto para o caso do PROEJA como para outros programas e projetos de articulação da EJA com a Educação Profissional é imprescindível que os sistemas de ensino conduzam a revisitação dos seus currículos da formação geral básica e, de igual modo, a formulação da qualificação profissional respeitando os normativos federais, estaduais e municipais.

Como trabalhado por autores como Ramos (2010), Frigotto (2001), Kern Martins (2013) e Moura (2006) a questão da formação do mundo do trabalho possui desafios específicos para a EJA, em um longo histórico de normativos sobre o este tema para a modalidade (BRASIL, 2000a; 2000b; 2004a; 2004b; 2006a; 2006b; 2006c; 2010b; 2010c; 2013; 2020a; 2020b; 2020c; 2020m; 2020l). Salienta-se também que a forma de oferta da EJA articulada à Educação Profissional também pode ocorrer por meio da EJA à Distância, nas flexibilizações das organizações pedagógicas como EJA Vinculada, EJA Multietapas, EJA Combinada e nas turmas com aulas direcionadas. A oferta da educação ao longo da vida para o atendimento especial e inclusivo pode ser efetuada por meio de iniciativas de oferta de cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio pelos sistemas de ensino.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

A construção curricular articulada à Educação Profissional perpassa, desta forma, uma visão múltipla, flexível, ampla e interdisciplinar. Construir um currículo faz parte do processo histórico, cultural, territorial e social das identidades locais e regionais dos sistemas de ensino, por meio das escolhas de seus conteúdos, habilidades, competências, temas e objetivos de aprendizagem tanto da formação geral composta pelos componentes curriculares e suas áreas do conhecimento como por conteúdos e objetivos de aprendizagem das diferentes qualificações profissionais. Mais particularmente sobre essa demanda da complexidade curricular da EJA, na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 são ressaltados, respectivamente, que:

> Art. 13. Os currículos dos cursos da EJA, independente de segmento e forma de oferta, deverão garantir, na sua parte relativa à formação geral básica, os direitos e objetivos de aprendizagem, expressos em competências e habilidades nos termos da Política Nacional de Alfabetização (PNA) e da BNCC, tendo como ênfase o desenvolvimento dos componentes essenciais para o ensino da leitura e da escrita, assim como das competências gerais e as competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital.
> Art. 14. A Educação Física é um componente curricular obrigatório do currículo da EJA e sua prática é facultativa aos estudantes nos casos previstos na Lei nº 10.793, de 1º de dezembro de 2003, esse componente curricular é fundamental para trabalhar temas relacionados à saúde física e psíquica em um processo de aprendizagem contextualizado.
> Art. 15. A Língua Inglesa é um componente curricular de oferta obriga tória, a partir do 2º segmento.
> Art. 16. A unidade escolar poderá ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente a Língua Espanhola, por meio de Projetos/Programas. (BRASIL, 2021b, p. 5).

Para a organização dos currículos dos cursos da EJA deverão o ser observadas as competências gerais e específicas, os componentes essenciais para o ensino da escrita e da leitura descritos na Política Nacional de Alfabetização (PNA), bem como as habilidades previstas para cada uma das etapas da Educação Básica correspondentes. Considerando a condição do estudante da EJA, essas competências e habilidades específicas devem dar ênfase principalmente ao desenvolvimento das 10 (dez) competências gerais e das competências/habilidades relacionadas à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital. Ao se repensar o

currículo, a trajetória do estudante no curso da EJA deverá considerar sua história e anseios de futuro. Para tanto, recomenda -se que o acesso ao curso seja precedido de uma orientação para o desenvolvimento do projeto de vida do estudante, partindo da realidade dos jovens e adultos, tematizando com significação os conteúdos de forma a auxiliá-lo nas escolhas dos percursos a serem seguidos dentro de cada segmento. (BRASIL, 2021a, p. 9).

No caso da forma de oferta da EJA articulada à Educação Profissional, a construção curricular das propostas desenvolvidas pelos sistemas de ensino poderá ser formulada a partir destes preceitos, como defendido por Ramos (2010), no caso da forma integrada da articulação da EJA com Educação Profissional:

> Trata-se de considerar que a educação profissional é um direito de todos e, assim, não seria justo que aqueles aos quais o direito à educação básica foi negado, tivessem que esperar a reparação deste para só depois buscar a educação profissional. Há que se admitir, ainda, que uma compreensão ampliada de profissionalização – na qual se consideram, para além do aspecto pedagógico, os econômicos, sociológicos, psicológicos e ético-políticos dessa condição, muitos trabalhadores adultos, mesmo pouco escolarizados, considera m-se – podendo ser ou não assim reconhecidos – profissionais. Portanto, o acesso à educação profissional sistemática de forma integrada à educação básica pode tanto consolidar e legitimar, pela mediação do saber científico, essa condição; quanto possibilitar, de fato, uma nova formação profissional. (RAMOS, 2010, p. 77).

No processo de construção curricular da EJA articulada à Educação Profissional outros elementos podem ser considerados tanto nos componentes da formação geral básica como a parte destinada à qualificação profissional como o uso de metodologias ativas, a presença das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação nas estratégias didático-pedagógicas, a premissa de uma concepção de educação dialógica e interdisciplinar, organizações pedagógicas flexíveis, formas diversificadas de avaliação e metodologias de ensino envolvendo tanto a formação geral básica como a qualificação profissional, a escolha por cursos que estejam em concordância com os aspectos produtivos locais ou regionais para o mundo do trabalho pensando no e para um currículo destinado aos jovens, adultos e idosos da

EJA (ARAÚJO; SILVA, SENA, 2020; ARROYO, 2013; RAMOS, 2010; SILVA, 2010; SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2005).

Pensar, fazer e viver a Educação de Jovens e Adultos, portanto, está intimamente ligado à possibilidade dos sujeitos atendidos por suas formas de oferta não apenas iniciarem ou retomarem seus estudos, mas, também, de encontrarem na EJA o acesso à sua qualificação técnica e profissional, conjuntamente com o direito à educação, englobando desde as metas do PNE, fundamentos práticos e teóricos, ao lugar da EJA em normativos como a LDB de 1996 e a Lei nº 13.415 de 2017. Propiciar condições de inserção ou recolocação no mundo do trabalho, desta maneira, faz parte da história, fundamento e identidade da EJA, sintetizada, nesse documento referencial, por meio da forma de oferta articulada à Educação Profissional em seus diferentes arranjos curriculares, didático-pedagógicos e metodológicos.

4.1 EJA articulada à Educação Profissional nos 1º e 2º segmentos

A Educação Profissional na EJA engloba, como observado, todos seus segmentos, garantindo o direito a este atendimento educacional para a modalidade. Nesse sentido, para a oferta da EJA articulada à Educação Profissional nos 1º e 2º segmentos da EJA o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 define que:

> Mesmo se considerando que a oferta da EJA – Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) articulada a uma qualificação profissional é possibilidade já normatizada torna-se necessário dar mais evidência às possibilidades existentes. Assim, este parecer assume os seguintes arranjos possíveis para essa articulação:
> 1. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, integrada ao Ensino Fundamental 1º segmento;
> 2. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, integrada ao Ensino Fundamental 2º segmento;
> 3. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, concomitante ao Ensino Fundamental 1º segmento; e
> 4. Qualificação profissional, incluindo a formação inicial e continuada, concomitante ao Ensino Fundamental 2º segmento. (BRASIL, 2021a, p. 10 -11).

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

As formas integrada e concomitante da qualificação profissional são consideradas para todas as etapas dos dois primeiros segmentos da EJA. No caso específico do 1º segmento, em havendo esta forma de oferta no artigo 9º da Resolução CNE/CEB nº 01/2021, há a definição das cargas horárias:

> II – Em articulação com uma qualificação profissional, sendo a carga horária da formação geral básica estabelecida pelos sistemas de ensino, acrescida da carga horária mínima para a qualificação profissional de 160 (cento e sessenta) horas das diversas propostas de Formação Inicial e Continuada (FIC). (BRASIL, 2021, b. 4).

Do mesmo modo, no 2º segmento, em seu artigo 10º a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, quanto às cargas horárias, define que:

> II – Em articulação com uma qualificação profissional, sendo que a carga horária da formação geral básica será de 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

4.2. Itinerários Formativos na EJA

Como destacado na Resolução CNE/CP nº 1 de 2021 e no Decreto nº 5.154 de 2004 os itinerários formativos podem fazer parte do percurso de escolarização como uma trilha de aprendizagem presente nas diferentes formas de articulação da EJA com a Educação Profissional, por meio de cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio do mesmo eixo tecnológico nos três segmentos da EJA. Especificamente no caso do Decreto nº 5.154 de 2004 há em seu artigo 1º, § 2º que:

> “Para os fins do disposto neste Decreto, consideram-se itinerários formativos ou trajetórias de formação as unidades curriculares de cursos e programas da educação profissional, em uma determinada área, que possibilitem o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. ” (BRASIL, 2004a, p. s/n).

E no mesmo normativo, sobre os itinerários normativos há, em seu artigo 3º o disposto que:

> "Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1o, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social. " (BRASL, 2004a, p. s/n).

Especificamente em relação aos novos normativos destinados à reformulação da Educação Básica pelo Documento Referencial Curricular, há a presença dos itinerários formativos, citandos pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.

Ainda no artigo 36 da LDB/96 fica definido que os itinerários formativos "deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino" (BRASIL, 1996, p. s/n). Portanto, do 1º ao 3º segmento da EJA, vislumbra-se tanto a presença como implantação de construções curriculares articuladas com a Educação Profissional por meio de itinerários formativos, respeitando os graus de escolarização de cada segmento envolvendo percurso de escolarização e formação técnica e profissional por meios de cursos FIC e técnicos de nível médio. Seguindo-se o caminho efetuado até este momento é importante frisar a presença dos itinerários formativos na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Resolução CNE/CP nº 1 de 2021:

> § 1º A formação geral básica deve ter carga horária total máxima de 1.200 (mil e duzentas) horas.
> § 2º Os sistemas de ensino poderão organizar os cinco itinerários formativos
> integrados, sendo que até 960 (novecentas e sessenta) horas serão destinadas à BNCC e 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido (Lei nº 13.415/2017, art. 4º, § 2º).
> § 3º Os itinerários formativos devem ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, considerando as áreas de conhecimento (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas) e a formação técnica e profissional, sendo sua carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas para o itinerário formativo escolhido.
> § 4º O itinerário formativo de formação técnica e profissional para a EJA poderá ser composto por:

> I – Curso ou conjunto de cursos de qualificação profissional com carga horária mínima de 240 (duzentas e quarenta) horas; (BRASIL, 2021b, p. 4-5).

As disposições supracitadas vão ao encontro das demandas da EJA articulada à Educação Profissional apresentadas até este ponto.

A outra implicação refere-se à inserção do trabalho como princípio educativo na EJA, considerando o primeiro sentido atribuído à concepção de educação integrada, qual seja voltado para a formação unilateral dos sujeitos. Sob essa perspectiva, em que a formação se desenvolve com base na integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho e à ideologia da empregabilidade. Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. Assim, formar profissionalmente não seria preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício produtivo, autônomo e crítico de profissões, não se esgotando nelas. (RAMOS, 2010, p. 77-78).

A dinâmica de formulação dos itinerários formativos é ampla e repleta de possibilidades e aberturas interdisciplinares, de organizações pedagógicas, utilização de espaços e superação de concepções curriculares não condizentes com as especificidades da EJA. A partir das competências e habilidades os sistemas de ensino podem formular suas propostas curriculares para a EJA ressignificando e revisitando tais disposições para o contexto e realidade dos jovens, adultos e idosos atendidos pela modalidade, seja para a escolarização pela formação geral básica ou qualificação profissional para sua inserção ou recolocação no mundo do trabalho.

5. EJA COM ÊNFASE NA EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA

A Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida fazem parte de uma das mais profícuas e necessárias demandas da

EJA, como ressalta Gadotti (2006), Soares (2006) e outros autores que estudam e promovem o debate teórico e metodológico do ensino e aprendizagem da modalidade. Esta forma de oferta da EJA está prevista na Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021. O fundamento desta forma de oferta da EJA acompanha o histórico da modalidade de garantia das aprendizagens a todos os jovens, adultos e idosos em sua escolarização na Educação Básica por meio da Educação de Jovens e Adultos, especialmente àqueles com deficiências primárias (mental/visual/auditiva/física), os diferentes graus de deficiências intelectuais, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O Parecer CNE/CEB nº 01/2021 destaca, especificamente, a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 quando esta, em seu artigo 27, define que:

> "Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem."(BRASIL, 2015, p. s/n)

Acompanhando a alteração Lei nº 9.394, de 1996 promovida pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018, na disposição sobre educação e aprendizagem ao longo da vida, e a meta 4 do Plano Nacional de Educação, quando, em sua Estratégia 4.12 há a seguinte orientação para a Educação de Jovens e Adultos:

> Meta 4 - Estratégia 4.12: promover a articulação Intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (BRASIL, 2014a, p. s/n).

Fazem parte do percurso histórico, conceitual, normativo e didático-pedagógico da EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida documentos e normativos como a Convenção de Salamanca de 1994 em defesa dos "Princípios,

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, a Convenção de Jomtien, em 1998, com a premissa da "Educação para Todos", a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, que orienta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA), a Declaração de Incheon, de 2015 que firma o compromisso para a implementação do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 4 com vistas à "Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos", o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos, a Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 que altera a LDB de 1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida e o Decreto 10.502 de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). A Resolução CNE/CEB nº 01/2021, a partir destes e outros normativos e orientações voltadas a uma Educação Especial de forma equitativa e inclusiva, como aprendizado ao longo da vida em seu artigo 8º, dispõe que:

> Art. 8º A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas: I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e II – atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem.
> § 1º A Educação ao Longo da Vida em todos os segmentos no contexto da EJA implica em oportunizar acesso a aprendizagens não formais e informais, além das formais.
> § 2º Permite o estudo de novas e diferentes formas de certificação que levem em consideração o conjunto das competências adquiridas ao longo da vida.

> § 3º O Projeto de Vida do estudante determinará os percursos e itinerários formativos adequados às condições de aprendizagem, às competências básicas já adquiridas, às possibilidades de integração com proposta profissional e às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo.
> § 4º A EJA, com ênfase na Educação ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.
> § 5º As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola.
> § 6º As turmas organizadas no princípio de Educação ao Longo da Vida deverão acolher os estudantes no 1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida.
> § 7º A avaliação e certificação dos estudantes da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida serão a partir da definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial, ou de populações indígenas e quilombola, refugiados e migrantes pessoas privadas de liberdade, zonas de difícil acesso, população de rua, zonas rurais e outras.
> § 8º Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais. (BRASIL, 2021b, p. 3-4).

Ressalta-se, a partir do disposto na Resolução CNE/CEB nº 01/2021, questões que abrangem desde a construção curricular à formação de professores, o desenvolvimento de estratégias de avaliação às metodologias de ensino e aprendizagem específicas para esta forma de oferta da EJA, bem como outras de suas especificidades. Do mesmo modo, o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 estabelece os pontos de partida e chegada para a compreensão e implantação da A Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos, em seus três segmentos e tapas, e diferentes formas de oferta:

> A Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida no contexto da EJA implica em oportunizar acesso às aprendizagens não formais e

> informais, além das formais. Por meio do Projeto de Vida do estudante, podem ser determinados os percursos mais adequados às condições de aprendizagem, validação das competências básicas já adquiridas, consolidação das possibilidades de integração com proposta profissional e adaptações necessárias às condições estruturais de vida, locomoção, materiais e acesso ao currículo. A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação dos atendimentos educacionais especializados, sempre que for necessário. (BRASIL, 2021a, p. 12-13).

Ainda em acordo com o Parecer CNE/CEB nº 01/2021, constata-se que o mesmo acompanha, por exemplo, as disposições presentes na Declaração de Incheon de 2015 como, por exemplo “Assegurar a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos” e suas metas correspondentes. (UNESCO, 2016, p. 7) e, também que a “Inclusão e equidade na e por meio da educação são o alicerce de uma agenda de educação transformadora e, assim, comprometemo-nos a enfrentar todas as formas de exclusão e marginalização, bem como disparidades e desigualdades no acesso, na participação e nos resultados de aprendizagem.” (UNESCO, 2016, p. 7).

A Resolução CNE/CEB nº 01/2021 e o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 estão em acordo, portanto, com o Decreto 10.502 de 2020 que institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). Compreende-se, deste modo a educação “[...] em um sistema educacional equitativo e inclusivo e com aprendizado ao longo da vida é um direito de todos. ” (BRASIL, 2020o, p. 47). Neste mesmo decreto, em seu capítulo II, artigos 3º e 4º encontramos princípios e objetivos desta política educacional para os sistemas de ensino do país:

> Art. 3º São princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - Educação como direito para todos em um sistema educacional equitativo e inclusivo;
> II - aprendizado ao longo da vida;
> III - ambiente escolar acolhedor e inclusivo;

> IV - desenvolvimento pleno das potencialidades do educando; V - acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares;
> VI - participação de equipe multidisciplinar no processo de decisão da família ou do educando quanto à alternativa educacional mais adequada;
> VII - garantia de implementação de escolas bilíngues de surdos e surdocegos;
> VIII - atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no território nacional, incluída a garantia da oferta de serviços e de recursos da educação especial aos educandos indígenas, quilombolas e do campo; e IX - qualificação para professores e dema is profissionais da educação. (BRASIL, 2020n, p. s/n).

Em continuidade aos princípios da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020) há os seus objetivos:

> Art. 4º São objetivos da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:
> I - garantir os direitos constitucionais de educação e de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;
> II - promover ensino de excelência aos educandos da educação especial, em todas as etapas, níveis e modalidades de educação, em um sistema educacional equitativo, inclusivo e com aprendizado ao longo da vida, sem a prática de qualqu er forma de discriminação ou preconceito;
> III - assegurar o atendimento educacional especializado como diretriz constituciona l, para além da institucionalização de tempos e espaços reservados para atividade complementar ou suplementar;
> IV - assegurar aos educandos da educação especial acessibilidade a sistemas de apoio adequados, consideradas as suas singularidades e especificidades;
> V - assegurar aos profissionais da educação a formação profissional de orientação equitativa, inclusiva e com aprendizado ao longo da vida, com vistas à atuação efetiva em espaços comuns ou especializados;
> VI - valorizar a educação especial como processo que contribui para a autonomia e o desenvolvimento da pessoa e também para a sua participação efetiva no desenvolvimento da sociedade, no âmbito da cultura, das ciências, das artes e das demais áreas da vida; e
> VII - assegurar aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação oportunidades de educação e aprendizado ao longo da vida, de modo sustentável e compatível com as diversidades locais e culturais. (BRASIL, 2020n, p. s/n).

A partir de tais definições, princípios, objetivos e disposições sobre a Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida devemos, de igual modo, considerarmos também conceituações orientações presentes em fontes como o Documento norteador: educação e ação pedagógica da APAE e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2007. No primeiro caso, há orientações sobre o atendimento especial, inclusivo e equitativo a partir da *Association on Intellectual* e *Developmental Disabilities* – AAIDD que define, por exemplo, as cinco dimensões para a deficiência intelectual como Dimensão I – Habilidades intelectuais; Dimensão II – Comportamento adaptativo (habilidades conceituais, sociais e práticas); Dimensão III – Participação; Dimensão IV – Saúde; Dimensão V – Contexto (ambientes, cultura). No mesmo documento há reflexões no sentido de que “O conceito de deficiência intelectual é historicamente construído, tendo se modificado ao longo de tempos e lugares, em diferentes culturas. Conceitos são limitados e mutáveis, variando nos contextos da história.” (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 22).

Sugere-se que os sistemas de ensino desenvolvam equipes e setores especializados no atendimento dos sujeitos da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos. A partir destas iniciativas é que será possível construir um percurso próprio de experiência e aperfeiçoamento do atendimento educacional destes sujeitos a partir de suas necessidades, diversidade e histórias de vida bem como das realidades locais e regionais específicas. Escolas e sistemas de ensino que possuam turmas com os diferentes segmentos e etapas da EJA podem promover a implementação da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos desde as suas propostas pedagógicas construídas coletiva e colaborativamente até o desenvolvimento de estratégias específicas para o atendimento educacional destes estudantes em suas comunidades.

Além destas prescrições e definições, compreende-se que a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida contempla,

também, as disposições da Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 quando, em seus artigos 2º e 3º institui que:

> Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
> § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará
> I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
> II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; III - a limitação no desempenho de atividades; e
> IV - a restrição de participação.
> § 2º O Poder Executivo criará instrumentos para avaliação da deficiência. (BRASIL, 2015, p. s/n).
>
> Art. 3º Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:
> I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;
> II - desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;
> III - tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;
> IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros [...]. (BRASIL, 2015, p. s/n).

A Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida como educação inclusiva, especial e equitativa vai ao encontro do direito a educação de jovens, adultos e idosos que estejam neste espectro do atendimento educacional pela Educação Básica. Esta abrangência, necessidade,

importância e protagonismo da modalidade Educação Especial está presente na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, quando define que:

> Consideram-se alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem - se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de a tenção e hiperatividade, entre outros. As definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões. Considera-se que as pessoas se modificam continuamente transformando o contexto no qual se inserem. Esse dinamismo exige uma atuação pedagógica voltada para alterar a situação de exclusão, enfatizando a importância de ambientes heterogêneos que promovam a aprendizagem de todos os alunos. (BRASIL, 2008c, p. 15).

E no mesmo documento há uma definição ainda mais específica da Educação Especial na perspectiva da inclusão, incorporando as especificidades e diversidade do percurso de escolarização de jovens, adultos e idosos pela Educação Básica por meio da Educação de Jovens e Adultos:

> Desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social. A interface da educação especial na educação indígena, do campo e quilombola deve assegurar que os recursos, serviços e atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL, 2008, p. 16 -17).

Observa-se, desta maneira, que seja na formação geral da escolarização ou cursos de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio é possível a inserção de propostas didático-pedagógicas em conjunto com a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Este são os casos também dos sujeitos da EJA com deficiência múltipla, a qual:

> [...] abrange a associação de deficiências que podem variar conforme o número, a natureza, a intensidade e a abrangência dos impedimentos individuais e seus impactos no nível funcional da pessoa. Desse modo, a associação de deficiências implica variadas condições e capacidades singulares de cada pessoa, podendo-se considerar: (a) tipo e número de impedimentos; (b) abrangência das áreas implicadas e; (c) idade de aquisição desses impedimentos. Essas condições subsidiam soluções e decisões favoráveis às pessoas em situação de deficiência, tendo em vista sua plena acessibilidade e participação. (OLIVEIRA; CARVALHO, 2017, p. 23).

Seguindo estas mesmas orientações é que sobre a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida que Parecer CNE/CEB nº 01/2021 complementa o fato de: “O público que será atendido na perspectiva da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida precisa ser valorizado a partir de suas vivências, sua cultura, sua tradição, suas formas de enfrentamento da diversidade e das dificuldades. ” (BRASIL, 2021a, p. 14), assim como refletido por Gadotti (2006) quando diz que:

Uma das potencialidades do princípio da “aprendizagem ao longo da vida” é que ele quebra uma visão estanque da educação, dividida por modalidades, ciclos, níveis etc. Ele articula a educação como um todo, independentemente da idade ou de ser formal ou não formal. Se a educação e a aprendizagem se estendem por toda a vida, desde o nascimento até a morte, significa que a educação e a aprendizagem não se dão somente na escola nem no ensino formal. Elas se confundem com a própria vida, que vai muito além dos espaços formais de aprendizagem. Assim, podemos dizer que tanto a educação quanto a aprendizagem não podem ser controlados pelos sistemas forma is de ensino. Esse princípio nos obriga a ter uma visão mais holística da educação. (GADOTTI, 2006, p. 55).

As especificidades destes sujeitos demandam um constante estudo teórico, prático e colaborativo dos atores e agentes educacionais bem como um esforço contínuo pela elaboração e acompanhamento do planejamento educacional que contemple esta diversidade e complexidade, inerente aos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Assim, propõe-se que a EJA articulada à Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, poderá ser ofertada das seguintes formas:

> I. Atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular, promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados.
> II. Atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social ou situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2021a, p. 13).

Como salientado por Silva e Souza (2016) é imprescindível a dialogia e pluralidade destas estratégias didático-pedagógicas referentes a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Sobre o atendimento especial, inclusivo, especial e equitativo para estes sujeitos da modalidade as autoras ainda destacam que é preciso:

> 1. Constituir uma rede de apoio com profissionais multidisciplinares para orientar e acompanhar o processo de aprendizagem em equipes especializadas de apoio e aprendizagem.
> 2. Constituir salas de recursos nas UE e ampliar o atendimento com materiais específicos para jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.
> 3. Ampliar a modalidade no turno diurno como possibilidade de oferta aos que não podem estudar no noturno.

> 4. Fortalecer a Ea D para ampliar o atendimento aos estudantes com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação que encontram -se em domicílios, hospitais ou necessitam deste formato de oferta.
> 5. Constituir a oferta integrada à Educação Profissional por meio de Formação Inicial Continuada (FIC) aos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação.
> 6. Articular formações continuadas para os professores das salas de recurso, professores regentes, coordenadores locais, orientadores e demais profissionais que atenda estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação da Educação de Jovens e Adultos.
> 7. Garantir adaptações e adequações físicas e curriculares aos estudantes jovens, adultos e idosos com deficiência, TGD e Altas Habilidades/Superdotação da EJA. (SILVA; SOUZA, 2016, p. 61).

Torna-se fundamental, dessa maneira que haja redes de apoio, estrutura, contextualização das práticas pedagógicas e experiências didáticas, a abertura a oferta da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida na EJA articulada à Educação Profissional bem como outras possiblidades de aproximação, diálogo e implementação deste atendimento educacional nos sistemas de ensino. As contribuições de Silva e Souza (2016) também vão ao encontro da Educação ao Longo da Vida e, também no que dispõe a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, quando define:

> Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.
> Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços.
> Art. 3º A Educação Especial se realiza em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, tendo o AEE como parte integrante do processo educacional. (BRASIL, 2009, p. 1).
>
> Art. 5º O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de

> Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2009, p. 2).

O projeto pedagógico das escolas tem o potencial de contemplar as diferentes formas de implementação do AEE. O trabalho colaborativo, participativo e significativo de professores e gestores será fundamental para que cada contexto e realidade dos sistemas de ensino sejam incorporados pela Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Por estas razões de contextualização e respeito a diversidade e especificidades locais que a Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 dispõe que:

> Art. 10. O projeto pedagógico da escola de ensino regular deve institucionalizar a oferta do AEE prevendo na sua organização:
> I – sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliário, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
> II – matrícula no AEE de alunos matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
> III – cronograma de atendimento aos alunos;
> IV – plano do AEE: identificação das necessidades educacionais específicas dos alunos, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas; V – professores para o exercício da docência do AEE;
> VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção;
> VII – redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação, do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE.
> Parágrafo único. Os profissionais referidos no inciso VI atuam com os alunos público - alvo da Educação Especial em todas as atividades escolares nas quais se fizerem necessários. (BRASIL, 2009, p. 2-3).

Estas diretrizes previstas na Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009 contemplam e são encontradas, também, na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020), em seu Decreto 10.502, de 30 de setembro de 2020 quando, respectivamente, define suas diretrizes e os serviços e os recursos da educação especial:

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, CULTURA, ESPORTE E LAZER
Oliveira dos Brejinhos - Bahia
Praça Antônio Rodrigues da Silva, s/n, Centro
CNPJ: 06.075.190/0001-92 - CEP: 47530-000

CAPÍTULO IV DAS DIRETRIZES

Art. 6º São diretrizes para a implementação da Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida:

I - oferecer atendimento educacional especializado e de qualidade, em classes e escolas regulares inclusivas, classes e escolas especializadas ou classes e escolas bilíngues de surdos a todos que demandarem esse tipo de serviço, para que lhes seja assegurada a inclusão social, cultural, acadêmica e profissional, de forma equitativa e com a possibilidade de aprendizado ao longo da vida;

II - garantir a viabilização da oferta de escolas ou classes bilíngues de surdos aos educandos surdos, surdocegos, com deficiência auditiva, outras deficiências ou altas habilidades e superdotação associadas;

III - garantir, nas escolas ou classes bilíngues de surdos, a Libras como parte do currículo formal em todos os níveis e etapas de ensino e a organização do trabalho pedagógico para o ensino da língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua; e

IV - priorizar a participação do educando e de sua família no processo de decisão sobre os serviços e os recursos do atendimento educacional especializado, considerados o impedimento de longo prazo e as barreiras a serem eliminadas ou minimizadas para que ele tenha as melhores condições de participação na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. (BRASIL, 2020n, p. s/n).

CAPÍTULO V DOS SERVIÇOS E DOS RECURSOS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 7º São considerados serviços e recursos da educação especial: I - centros de apoio às pessoas com deficiência visual;

II - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência intelectual, mental e transtornos globais do desenvolvimento;

III - centros de atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência
físico-motora;

IV - centros de atendimento educacional especializado;

V - centros de atividades de altas habilidades e superdotação;

VI - centros de capacitação de profissionais da educação e de atendimento às pessoas com surdez;

VII - classes bilíngues de surdos;

VIII - classes especializadas;

IX - escolas bilíngues de surdos;

X - escolas especializadas;

XI - escolas-polo de atendimento educacional especializado;

XII - materiais didático-pedagógicos adequados e acessíveis ao público-alvo desta Política Nacional de Educação Especial;

XIII - núcleos de acessibilidade; XIV - salas de recursos;

XV - serviços de atendimento educacional especializado para crianças de zero a três anos;

XVI - serviços de atendimento educacional especializado; e

XVII - tecnologia assistiva.

> Parágrafo único. Poderão ser constituídos outros serviços e recursos para atender os educandos da educação especial, ainda que sejam utilizados de forma temporária ou para finalidade específica. (BRASIL, 2020n, p. s/n).

Esta diversidade nos serviços e recursos da Educação Especial ratificam o caráter fundamental e indissociável do atendimento especial, equitativo e inclusivo contextualizado às realidades dos sistemas de ensino também está presente no Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.

A diversidade de circunstâncias, situações e experiências educacionais no território brasileiro faz com que se torne necessária a abertura, dialogia e diversidade de implementação desta forma de atendimento educacional nas escolas.

A partir destas premissas. Fundamentos e pilares que estão presentes também na Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida no referido decreto de 2011 em seus 2º e 3º artigos há as seguintes disposições:

> Art. 2º A educação especial deve garantir os serviços de apoio especializado voltado a eliminar as barreiras que possam obstruir o processo de escolarização de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.
> § 1º Para fins deste Decreto, os serviços de que trata o caput serão denominados atendimento educacional especializado, compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas:
> I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou
> II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação.
> § 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da educação especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

> Art. 3º São objetivos do atendimento educacional especializado:
> I - prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e
> garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes;
> II - garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular;
> III - fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; e
> IV - assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. (BRASIL, 2011c, p. s/n).

A Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020) também orienta professores, gestores e comunidades escolar quanto à importância deste atendimento educacional para indígenas, quilombolas e sujeitos do campo, presentes na demanda social da EJA. (BRASIL, 2020n, 2020o).

Para que estas especificidades de uma política pública educacional que contemple a Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida há, também, a necessidade de se promover a formação de professores (inicial e continuada) o debate sobre a construção curricular e demais ações e questões envolvendo esta forma de oferta da EJA, como avaliação, planejamento educacional, acesso e permanência desses estudantes etc. (CAMPOS; DUARTE, 2011; SILVA; SOUZA, 2016).

Uma Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida que abarque também as especificidades dos sujeitos da EJA encontrará também desafios e experiências para que o direito à educação seja garantido. Sistemas de ensino em todo país possuem características, realidades e contextos próprios, nos quais normativos, práticas pedagógicas e experiências exitosas se tornem exemplos na “[...] a eliminação de barreiras atitudinais, pedagógicas, urbanísticas, arquitetônicas, tecnológicas, linguísticas, comunicacionais, informacionais e nos transportes, as quais possam restringir ou impedir o pleno acesso, a participação e a aprendizagem dos educandos” (BRASIL, 2020o, p. 50).

Superar tais óbices configura-se como o ponto de partida e chegada para a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida na Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos da modalidade inserem-se em um contexto tão amplo quanto complexo, como demanda social na sociedade brasileira para seu acesso ou retorno à escola:

> É direito dos educandos do público-alvo da educação especial não apenas o acesso à escola, mas a permanência em escolas genuinamente acessíveis. Também é direito desses educandos participarem de processos e utilizarem produtos e serviços que lhes garantam a acessibilidade curricular e a equidade nas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento. (BRASIL, 2020o, p. 54).

O horizonte ao qual a Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida se volta é o da acessibilidade plena, na educação como direito e o atendimento educacional destes estudantes, em seu acesso e permanência na escola por meio das diferentes formas da Educação de Jovens e Adultos e em toda a Educação Básica:

> Adequação curricular e da prática didático-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: A adequação curricular é uma das diretrizes que embasam todo o trabalho voltado ao atendimento especial, inclusivo e equitativo na Educação Básica com metodologias de ensino e aprendizagem ou práticas didático-pedagógicas voltadas para o Ensino do Sistema Braille; Ensino das técnicas de cálculo no Soroban; Ensino das técnicas de orientação e mobilidade; Ensino do uso de recursos ópticos e não ópticos para educandos cegos ou com baixa visão; Comunicação alternativa e aumentativa – CAA; Tecnologia assistiva; Informática acessível; Programas de enriquecimento curricular para educandos com altas habilidades ou superdotação; Estratégias para o desenvolvimento de processos cognitivos; e Serviço de atendimento educacional especializado aos educandos surdos, com deficiência auditiva ou surdocegos, que não optam pela educação bilíngue No caso dos sujeitos da EJA é preciso inserir o contexto das histórias de vida e realidades das escolas e sistemas de ensino nesse processo de ensino e aprendizagem. Professores, gestores e agentes do poder público precisam trabalhar de forma conjunta e colaborativa a partir dos normativos locais, regionais e federais bem como as vivências e demandas específicas de cada comunidade e diversidade dos sujeitos da EJA contemplados pela Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, na formulação e/ou

> adequação de conteúdo, objetivos de aprendizagem, temas, competências e habilidades que perfaçam as necessidades tanto de escolarização como, também, quando possível, de qualificação profissional ou de formação técnica de nível médio.

6. EJA: ACESSO, ACOMPANHAMENTO, PERMANÊNCIA E CONCLUSÃO

A Educação de Jovens e Adultos possui particularidades em seus pilares e fundamentos como modalidade da Educação Básica. Como apresentado anteriormente, há uma diversidade sociocultural, econômica e de realidades contextuais na demanda social dos jovens, adultos e idosos que buscam na EJA o seu acesso ou retomada dos estudos como demanda social histórica da modalidade, como nos lembra Soares (2006, p. 68):

> “Os alunos/educandos jovens e adultos, em sua maioria desempregados, trabalhadores que tiveram pouco ou nenhum tempo de permanência na escola, carregam marcas profundas dessa história de não acesso ou de frustrações numa escolarização interrompida.” (SOARES, 2006, p. 68).

Em relação ao acompanhamento, permanência, estratégias de avaliação e formas de certificação destes sujeitos é de primeira importância que pensemos a EJA a partir de suas características próprias, a diversidade e histórias de vida de seus sujeitos e, principalmente, que haja a diversificação o quanto possível de suas formas de oferta pelos sistemas de ensino, como apontado por Pierro (2005) a esse respeito:

> Em um país em que o acesso à educação é seletivo, guardando simetria com as profundas desigualdades geográficas e socioeconômicas, como é o caso do Brasil, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (juventude, maturidade, velhice), mas sim em torno de uma representação social enraizada, de um lado, no estigma que recai sobre os analfabetos nas sociedades letradas e, de outro, em uma relativa homogeneidade sociocultural dos educandos conferida pela condição de camponeses ou migrantes rurais (ou sua descendência) e trabalhadores de baixa qualificação pertencentes a estratos de escassos rendimentos. (DI PIERRO, 2005, p.1120).

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil possui essa trilha de conquistas e desafios para o alcance do seu protagonismo na Educação Básica.

Por estas razões o esforço de orientação dessas demandas e necessidades da EJA é o principal aspecto que define, por exemplo, a essência e objetivos da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 e Parecer CNE/CEB nº 01/2021 que formam a base deste documento referencial para implementação das Diretrizes Operacionais de EJA nos Estados, Municípios e Distrito Federal.

É importante que a EJA ocupe seu espaço "[...] como oferta de possibilidades de elevação da escolaridade para aqueles aos quais foi negado o direito à educação na fase da vida historicamente considerada adequada. " (RUMMERT, 2007, p. 38).

E, mais que estes pilares do acesso e permanência na escola, torna-se necessária, também, a busca incessante pela ressignificação da EJA como direito à educação desses sujeitos que formam o público-alvo da modalidade, um desafio contínuo que multiplica e diversifica em particularizações e experiências didático-pedagógicas nas realidades e contextos dos sistemas de ensino do país.

6.1 Acesso à EJA

A Educação Básica em suas etapas e modalidades tem uma quantidade rica e diversificada de formas de atendimento educacional, e no caso da Educação de Jovens e Adultos não seria diferente. A variabilidade etária e diferentes tipos de contextualizações possíveis para a oferta da Educação de Jovens e Adultos faz com que as configurações de seu atendimento educacional pelos sistemas de ensino sejam tão necessárias quanto diversificados. É nesse sentido que o primeiro ponto relacionado ao início ou retomada dos estudos pelos sujeitos da EJA é seu acesso ao percurso de escolarização. É nesse sentido que, sobre a idade mínima de ingresso que Resolução CNE/MEC nº 01/2021, em seus artigos 27º e 28º, nos apresenta as seguintes disposições:

> Art. 27. Obedecidos o disposto no art. 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/1996 e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada a idade mínima de 15 (quinze) anos completos para o ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental (1º e 2º segmento). (BRASIL, 2021b, p. 6).
>
> Art. 28. Observado o disposto no art. 4º, inciso VII, da Lei nº 9.394/1996, a idade mínima para matrícula em cursos da EJA e para inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (3º segmento) é de 18 (dezoito) anos completos.
> Parágrafo único. O direito dos menores emancipados para os atos da vida civil não se aplica para o da prestação de exames supletivos. (BRASIL, 2021b, p. 6).

As estratégias de matrícula da EJA vão ao encontro do que é definido pela resolução, ou seja, é preciso que se alcance estes jovens, adultos e idosos na cidade e no campo, que nunca frequentaram a escola ou que planejam retomar seus estudos, que estejam em situação total ou parcial de privação de liberdade ou façam parte de comunidades tradicionais ou originárias etc. Em seu tópico 2.12 Sobre a idade mínima de ingresso o Parecer CNE/CEB nº 01/2021 também retoma a e reafirma a importância de se definir as disposições do acesso e permanência dos sujeitos da EJA à escola:

> Por definição, EJA é a modalidade de educação destinada aos segmentos de pessoas jovens, adultas e idosas, públicos diferentes entre si, que guardam características próprias e nem sempre compatíveis do ponto de vista didático pedagógico. Assim, a aceitação da matrícula de adolescentes na EJA surge como uma alternativa para continuidade de escolaridade daqueles que, progressivamente, vêm sendo excluídos da escola regular. Entende-se que o fenômeno de juvenilização da EJA tem como uma de suas causas a proximidade entre a idade compreendida dentro da faixa do ensino regular e aquela requerida para acesso à EJA, fazendo com que essa modalidade passe a ser uma alternativa vantajosa, um caminho mais curto para conclusão da escolaridade básica, conforme afirma Tavares, Souza e Ponczek (2014), "... pode-se considerar que o fato de os estudantes poderem escolher completar o ensino médio em modalidade alternativa eleva o abandono da modalidade regular (...) aos 17 anos, é possível afirmar que a alternativa da EJA explica, em média, um quarto da redução das matrículas na modalidade regular nesta faixa de idade." (BRASIL, 2020a, p. 19).

Em que pese essa constatação, propõe-se a manutenção das idades mínimas de ingresso na EJA, dispostas na Resolução CNE/CEB nº 3/2010, que são: a) 15 (quinze) anos completos para o 1º e 2º segmentos (Ensino Fundamental); e b) 18 (dezoito) anos completos para o 3º segmento (Ensino Médio).

Em paralelo, recomenda -se que sejam estabelecidos pelas instituições de ensino da Educação Básica programas de correção de fluxo de forma sistemática, no espírito do disposto no inciso V do artigo 24 da LDB para combater a evasão e o abandono da escola regular e procurar reduzir o acesso precoce à EJA.

Vale considerar, ainda, que a legislação brasileira carrega em muitas normas o espírito muito generoso quanto à oferta de oportunidades de resgate do fluxo escolar, seja pela recuperação paralela, final ou permanente, pelo avanço, por aceleração e outros mecanismos que são centrados na proposta de sucesso do aluno. Assim, podemos assegurar que a EJA é um importante instrumento de resgate de tempo ou oportunidades educacionais perdidas, favorecendo ao alunado o retorno ao fluxo normal, à recuperação o de anos e até o retorno à classe que deveria cursar, se a EJA possibilita a retomada de 1 (um) ou 2 (dois) anos, ou muitos anos perdidos é pouco relevante diante do reforço à elevação da autoestima, em processo que exige esforço e dedicação do alunado. (BRASIL, 2020a, p. 20).

Alguns pontos podem ser destacados nesses recortes dos normativos que fundamentam este documento referencial. O primeiro deles trata-se das idades mínimas para ingresso na EJA, especialmente a referência aos 15 (quinze) anos completos nos 1º e 2º segmentos. Reconhece- se que problemas como evasão, juvenilização e distorção idade-ano das aprendizagens são situações enfrentadas por professores e gestores nos sistemas de ensino.

Somente por meio de um trabalho colaborativo e dialógico com as demais etapas e modalidades da Educação Básica é que podemos pensar em um atendimento educacional pela EJA que faça jus a estas e outras configurações contextuais existentes na diversidade dos sujeitos que formam o público-alvo da modalidade.

Uma destas características fortemente presentes nos sujeitos da EJA é a descontinuidade de suas passagens pela escola, marcadas por questões pessoais, profissionais, familiares e de aprendizagem que fazem parte de suas histórias de vida, aspectos ressaltados pela Resolução CNE/MEC nº 01/2021 nos seus artigos 31º,32º e 33º englobando desde a formação de professores até aspectos específicos do acesso e permanência na escola:

> Art. 31. O Sistema Nacional Público de Formação de Professores deverá estabelecer políticas e ações específicas para a formação inicial e continuada de professores de Educação Básica de jovens e adultos, bem como para professores do ensino regular que atuam com adolescentes, cujas idades, extrapolam a relação idade-série, desenvolvidas em estreita relação com as Universidades Públicas e com os sistemas de ensino. (BRASIL, 2021b, p. 7).

No artigo 31 observamos a preocupação da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 no que diz respeito à formação docente de modo a contemplar, por meio dessa formação, a demanda social e educacional dos sujeitos da EJA pela Educação Básica. A promoção de cursos de formação inicial e continuada voltados para a prática pedagógica da EJA é essencial para o protagonismo da modalidade nas escolas e sistemas de ensino. Por meio de suas diferentes formas de oferta a modalidade possui consigo um desafio teórico, contextual e metodológico que tanto permite como aspira a proposição de formação inicial e continuada aos professores que atuam na EJA.

Seja em sua forma de oferta presencial ou na diversidade e possibilidades em outras organizações pedagógicas e possibilidades, tanto a formação inicial como continuada dos professores que atuam na modalidade deve acompanhar a complexidade do seu público-alvo (ARROYO, 2006; SOARES, 2006). Especialmente no que se refere à formação continuada, destacam-se,

> Art. 32. O aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu art. 24, transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao

currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.

No artigo 32 da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 há a orientação para valorização dos conhecimentos prévios dos estudantes da EJA em seu acesso à escola, permitindo o aproveitamento dos estudos e conhecimentos adquiridos pelos sujeitos ao longo da vida, ao ingressar ou retornar à escolarização formal.

> Art. 32. O aproveitamento de estudos e conhecimentos adquiridos antes do ingresso nos cursos da EJA, bem como os critérios para verificação de rendimento escolar, devem ser garantidos aos jovens e adultos, tal como prevê a LDB em seu art. 24, transformados em horas-atividades ou unidades pedagógicas a serem incorporadas ao currículo escolar do (a) estudante, o que deve ser comunicado ao respectivo sistema de ensino.
>
> No caso do artigo 24 da LDB, destaca-se sua alínea ao prescrever que “c) independentemente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou etapa adequada, conforme regulamentação do respectivo sistema de ensino;” (BRASIL, 1996, p. s/n).

No caso específico da EJA, é possível que avaliações sejam utilizadas para que os estudantes da modalidade iniciem ou retomem seus estudos nas etapas e segmentos de acordo com a escolarização e aprendizagens alcançadas ou obtidas anteriormente. Muitas vezes há cenários de descontinuidade de registros de outras localidades e situações como históricos escolares, por exemplo, de estados ou cidades com as quais os estudantes não possuem mais contatos ou possibilidades de resgate. Os sistemas de ensino possuem autonomia para a regulamentação e orientação às suas escolas sobre os instrumentos avaliativos para o reconhecimento destes conhecimentos adquiridos dos jovens, adultos e idosos antes da sua chegada à EJA. Estes instrumentos de avaliação dos conhecimentos prévios devem ser elaborados de forma colaborativa, interdisciplinar, contextual e participativa com gestores, professores e comunidade escolar, tendo como objetivo principal ser mais das formas possível de acolhida dos sujeitos da EJA à escola.

No artigo 33 da Resolução há o papel fundamental dos projetos político-pedagógicos nas escolas, especialmente no aumento da oferta da EJA nos sistemas de ensino, compreendendo suas comunidades e realidades, as necessidades específicas de atendimento educacional dos sujeitos da EJA.

> Art. 33. As instituições escolares do ensino privado poderão ser importantes ofertantes da EJA em todo o país, no exercício de autonomia de seu PPP, como modalidade que promove o resgate do tempo e das oportunidades educacionais não assegurados na idade certa. (BRASIL, 2021b, p. 7).

Por meio do PPP também é possível que os sistemas de ensino enfatizem a busca ativa desses estudantes na sociedade, considerando as diferentes realidades e contextos do país. A busca ativa é uma necessidade premente da modalidade, seja para preenchimento de vagas nas escolas já abertas, como para abertura de novas escolas em locais ainda não atendidos e podem fazer parte das escolas que ofertam a EJA nos sistemas de ensino.

É preciso fortalecer a busca por parcerias com atores locais e regionais do poder público e setor privado, ampla divulgação das matrículas disponíveis pelo sistema de ensino nas comunidades em que as escolas que possuam turmas da EJA estejam presentes. Lideranças religiosas e comunitárias, promoção e divulgação das atividades da modalidade ao longo do semestre letivo de suas etapas, especial e principalmente, se houver a possibilidade de sua forma de oferta articulada à Educação Profissional. Criar estratégias de acolhida desse estudante já no primeiro momento que chega à escola para se matricular. Apresentação e divulgação das diferentes formas de oferta da EJA como sua forma Direcionada e Multietapas, arranjos de organização pedagógica como a EJA Combinada, que façam com que a matrícula se torne o primeiro passo sim, mas com vistas à permanência e combate à evasão destes estudantes nas etapas e segmentos da EJA.

A questão envolvendo a idade mínima de 15 anos para os 1º e 2º segmentos da Educação de Jovens e Adultos é uma realidade nos sistemas de ensino. A aproximação dialógica entre atores que fazem parte de políticas públicas

educacionais para os anos finais do ensino fundamental e a EJA se torna fundamental nesse cenário. Sugere-se, por exemplo, que os sistemas de ensino optem por desenvolver estratégias de matrícula e permanência em turmas de aceleração da distorção idade-ano das aprendizagens, permitindo que turmas da EJA seja uma das opções e não única para casos de estudantes que estejam na idade mínima da modalidade e que ainda podem ser atendidos no fluxo de escolarização do ensino fundamental.

6.2 Avaliação dos Sujeitos da EJA

A prática didático-pedagógica e metodologias de ensino e aprendizagem voltadas para EJA devem estar em consonância com as características da modalidade. O pensar e fazer Educação de Jovens e Adultos nas realidades dos sistemas de ensino exige esse comprometimento educacional, que está direta e inerentemente ligado às estratégias de avaliação elaboradas de, para e a partir das histórias de vida dos sujeitos da EJA.

Esses são pilares da avaliação escolar na Educação de Jovens e Adultos, como destacado no artigo 24 da Resolução CNE/MEC nº 01/2021: “Art. 24. A avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento das aprendizagens.” (BRASIL, 2021b, p. 6). Em concordância com as disposições da Resolução CNE/MEC nº 01/2021, o Parecer CNE/CEB nº 01/2021, em seu tópico 2.9, ressalta a importância da avaliação formativa, contextual e específicas para os sujeitos da EJA que:

> No que tange à avaliação escolar na EJA, em seus diferentes processos e espaços, reforçamos que ela deverá encorajar, orientar, informar e conduzir os estudantes em uma perspectiva contínua e formativa, com vistas ao desenvolvimento dos direitos de aprendizagem. Na perspectiva de assegurar a avaliação para as aprendizagens dos sujeitos da EJA, deve ser realizado diagnóstico escolar para conhecer o perfil dos estudantes e dos docentes que atuam na modalidade. Esse é um procedimento relevante, pois, a partir dele, serão realizadas a elaboração e a atualização do PPP, além da formulação de propostas, projetos e programas, a fim de se

> realizar a definição e implementação do currículo, considerando os anseios e a diversidade de estudantes e professores. (BRASIL, 2021a, p. 17).

Os instrumentos e procedimentos a serem adotados para a realização de atividades avaliativas devem ser planejados e desenvolvidos por professores, coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, equipe especializada de apoio e equipe gestora, com vistas a promover análise reflexiva sobre as aprendizagens.

Por conseguinte, a unidade escolar poderá elaborar e desenvolver instrumentos e procedimentos avaliativos estabelecidos em seu planejamento que possibilitem o acompanhamento e a intervenção pedagógica, com o propósito de assegurar ao estudante jovem e adulto o direito às aprendizagens. Vale considerar que tais instrumentos e procedimentos fortalecedores da prática da avaliação formativa poderão ser enriquecidos por outros escolhidos pelas unidades escolares, entre os quais: avaliação por pares ou colegas; portfólio ou EAD webfólio ou portfólio virtual; testes e provas; registros reflexivos; seminários, pesquisas, trabalhos em pequenos grupos; autoavaliação, entre outros. (BRASIL, 2021a, p. 18).

Percebe-se como a diversidade contextual e situacional da prática pedagógica, bem como amplo uso de recursos e materiais didáticos no cotidiano da prática pedagógica podem favorecer a elaboração das estratégias de avaliação da EJA. Outro ponto a ser mencionado é o fato de se pensar ações e adequações específicas para tais estratégias de avaliação de acordo com as formas de oferta da modalidade.

As avaliações e toda a prática pedagógica envolvida no processo de ensino aprendizagem dos sujeitos da EJA deve dialogar com as políticas públicas educacionais e ações voltadas para a Educação Básica. É neste sentido que, considerando a demanda de contextualização das estratégias da avaliação para a EJA, a Resolução CNE/MEC nº 01/2021, em seu artigo 30, prevê a inserção da EJA no SAEB. Como destaque a esta disposição, há a correlação necessária entre a as formas de avaliação e a qualidade do processo educativo:

> Art. 30. O poder público deve inserir a EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e ampliar sua ação para além das avaliações que visam identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolar, incluindo, também, a avaliação de outros indicadores institucionais das redes públicas e privadas que possibilitem a universalização e a qualidade do processo educativo, tais como parâmetros de infraestrutura, gestão, formação e valorização dos profissionais de educação, financiamento, jornada escolar e organização pedagógica.
> § 1º Os sistemas de ensino, através de seus órgãos executivos e normativos, deverão promover ações articuladas de apoio à implementação e regulamentação dos programas da EJA, visando à garantia de qualidade na oferta, nos materiais e nas propostas docentes, nas metodologias e nos espaços de escolaridade de acordo com o público atendido.
> § 2º A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho. (BRASIL, 2021b, p. 6-7).

Reforça-se ainda, no mesmo artigo da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 a importância das estratégias de avaliação em todos os segmentos e etapas da EJA. Da forma de oferta da modalidade articulada à Educação Profissional a sua oferta com 27ênfase na educação e aprendizagem ao longo da vida, EJA com turmas multietapas ou aulas direcionadas, dos ambientes prisionais aos arranjos de tempos e espaços no campo e populações de rua, os cenários e situações multiplicam-se e geram um desafio didático-pedagógico para professores e gestores que atuam na EJA nos sistemas de ensino.

Os conselhos de classe e projetos político-pedagógicos são fundamentais na elaboração das estratégias de avaliação para a Educação de Jovens e Adultos. O fato de haver uma diversidade considerável de histórias de vida e situações de ensino e aprendizagem em cada etapa e segmento torna-se, na mesma medida, uma necessidade constante o diálogo entre professores e gestores que atuam no cotidiano escolar destes estudantes, de modo a garantir que haja estratégias de avaliação que contemplem estes desafios e especificidades, com vistas ao acesso, permanência, diminuição ou fim da evasão e conclusão dos estudos por estes jovens, adultos e idosos.

6.3 Registros e Procedimentos de Avaliação

Os registros de avaliação formam uma continuidade às estratégias de avaliação para a Educação de Jovens e Adultos. Cada atividade, experiência ou vivência de ensino e aprendizagem podem compor um percurso formativo e participativo de avaliação ao longo do percurso de escolarização dos sujeitos da EJA.

A forma como os registros e procedimentos de avaliação são elaborados deve respeitar a especificidade da etapa ou modalidade educacional. Em uma mesma escola que possuam o atendimento de estudantes do ensino fundamental e ensino médio haverá parâmetros e orientações de registros didático-pedagógicos para estes estudantes e, também, a necessidade de pensar e colocar em prática metodologias de ensino e planejamento educacional específicos para os sujeitos da EJA, pensados de forma coletiva e participativa entre estudantes, professores e gestores.

Cada sistema de ensino e escola com oferta da EJA pode organizar-se pedagogicamente para o atendimento no disposto na resolução, a partir de seus contextos e particularidades. De aspectos cognitivos a socioemocionais, do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação ao direcionamento de atividades para casos ou exemplos voltados ao cotidiano dos estudantes, a qualidade do ensino da EJA perpassa tais elementos da avaliação, enriquecendo-o ainda mais.

Os registros e procedimentos avaliativos da EJA normalmente demanda configurações específicas para cada segmento ou forma de oferta da modalidade. Uma das maneiras de se direcionar esta questão nos sistemas de ensino é elaborar orientações específicas para as escolas, de modo que seja possível colocar em prática no cotidiano escolar possiblidades de diversificação das ações de registro e acompanhamento das avaliações dos sujeitos da EJA de forma contínua, qualitativa e participativa.

6.4 Conclusão e Certificação na EJA

Um dos principais objetivos da EJA em suas diferentes formas de oferta é propiciar aos jovens, adultos e idosos a possibilidade de conclusão de seus estudos e, com isso, adquirirem sua certificação de encerramento de sua jornada de estudos nos segmentos ou cursos de qualificação profissional. A partir desta preocupação com a certificação destes sujeitos atendidos pela é que a Resolução CNE/MEC nº 01/2021 define que:

> Art. 29. Em consonância como Título IV da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames da EJA deve ser competência dos sistemas de ensino.
> § 1º Para melhor cumprimento dessa competência, os sistemas podem solicitar, sempre que necessário, apoio técnico e financeiro do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) para a melhoria de seus exames para certificação da EJA.
> § 2º Cabe à União, como coordenadora do sistema nacional de educação:
> I – a competência para fazer e aplicar exames em outros Estados Nacionais (países), podendo delegar essa competência a alguma unidade da federação;
> II – a possibilidade de realizar exame intragovernamental para certificação nacional em parceira com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a exigência de uma base nacional comum;
> III – oferecer apoio técnico e financeiro aos Estados, a inda como função supletiva, para a oferta de exames da EJA; e
> IV – realizar avaliações de aprendizagens dos estudantes da EJA integradas às avaliações já existentes para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio capaz de oferecer dados e informações para subsidiar o estabelecimento de políticas públicas nacionais compatíveis com a realidade, sem o objetivo de certificar o desempenho de estudantes.
> § 3º Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional garantindo padrão de qualidade. (BRASIL, 2021b, p. 6).

Como visto anteriormente, e ressaltado no normativo que serve de base para este documento referencial, as idades mínimas, o acesso e a permanência na escola estão em consonância com os meios pelos quais os sistemas de ensino poderão

certificar seus estudantes da EJA. As mesmas orientações podem ser encontradas no Parecer CNE/CEB nº 01/202:

> A idade mínima para a inscrição e realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental é de 15 (quinze) anos completos e do Ensino Médio é de 18 (dezoito) anos completos. Em consonância com o Título IV da Lei nº 9.394/1996, que estabelece a forma de organização da educação nacional, a certificação decorrente dos exames da EJA deve ser competência dos sistemas de ensino. A União, como coordenadora do sistema nacional de educação, poderá realizar exame para certificação nacional em parceria com um ou mais sistemas, sob a forma de adesão e como consequência do regime de colaboração, devendo, nesse caso, garantir a aplicação do disposto na BNCC. Toda certificação decorrente dessas competências possui validade nacional, garantindo padrão de qualidade. (BRASIL, 2020a, ´p. 18 - 19).

A conclusão e certificação da EJA também devem acompanhar suas formas de oferta, ou seja, possibilitando que, aos finais de semestres de escolarização da formação geral básica ou, eventualmente, saídas de cursos de qualificação profissional, possam ter suas devidas certificações e conclusões pelos sistemas de ensino:

> “Ainda na perspectiva dos vários formatos de oferta, poderá ser organizada em regime semestral ou modular, em segmentos e etapas, com a possibilidade de flexibilização do tempo e do espaço para cumprimento da carga horária exigida.” (BRASIL, 2021b, p. 8).

Cada segmento, etapa ou organização pedagógica demandará, de igual maneira, uma elaboração ou tipo de certificação pelos sistemas de ensino, respeitando as especificidades da oferta EJA em suas escolas: “Para cada segmento há uma correspondência nas etapas da Educação Básica com ênfases, focos e certificação específica segundo o público a ser atendido.” (BRASIL, 2021b, p. 8).

6.5 Acompanhamento e Frequência

Como mencionado anteriormente, as estratégias de matrículas da EJA devem multiplicar-se e buscar formas de alcançar os sujeitos que formam o público-alvo da modalidade. No entanto, apenas a realização da matrícula não é o suficiente para a permanência destes jovens, adultos e idosos na escola. Estes são destaques que estão presentes no Parecer CNE/CEB nº 01/2021, especialmente no que se refere a formação de turmas e ao conselho e seu acompanhamento pelos sistemas de ensino:

> No que diz respeito à formação das turmas presenciais da EJA, nos casos em que o número de estudantes não corresponde ao estabelecido na Estratégia de Matrícula do Sistema de Ensino e/ou quando a estrutura física ou a especificidade de atendimento não comporta a composição de turmas por etapa, separadamente, propõe- se a abertura da EJA Multietapas. Essa estratégia de formação de turmas da EJA visa atender, principalmente, sujeitos do campo, comunidades indígenas e quilombolas, privados de liberdade, população em situação de rua, educação especial, entre outros. (BRASIL, 2020a, p. 17).

Ainda pensando em estratégias para ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades tradicionais; egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros, os sistemas de ensino poderão organizar a EJA Vinculada.

> Essa forma de oferta será organizada preferencialmente em unidades escolares próprias e autorizadas para tal, chamadas unidades acolhedoras, e estarão vinculadas a uma unidade escolar com oferta da EJA, denominada unidade ofertante. O acompanhamento pedagógico e administrativo das turmas deverá ser compartilhado entre a unidade ofertante e a unidade acolhedora, a depender da condição. (BRASIL, 2021a, p. 17).

Permanecer na escola é uma demanda histórica dos sujeitos da EJA. Arranjos familiares diversificados, horários flexíveis para atendimento de situações de trabalho ou circunstâncias domésticas e de transportes, implementação das organizações pedagógicas da modalidade para oferta em diferentes contextos, são apenas alguns dos caminhos possíveis de serem trilhados pelos sistemas de ensino.

O trabalho do acompanhamento da frequência escola na EJA incorpora experiências, espaços e reconhecimentos das circunstâncias e variáveis que podem afetar ou mobilizar a flexibilização do atendimento educacional de jovens, adultos e idosos:

> "O tempo de permanência do estudante na escola é tempo das aprendizagens intelectual, sociocultural, afetiva e ética. É, portanto, tempo que não pode ser desperdiçado sob nenhuma hipótese. Exercer um acompanhamento qualificado desse tempo é tarefa nobre do Conselho Escolar." (BRASIL, 2004c, p. 30).

O conselho escolar possui um papel central no acompanhamento e frequência dos estudantes da EJA, como continuidade do processo de matrícula iniciado na formação de turmas. A mobilização da comunidade escolar no sentido de unir esforços para que os sujeitos da EJA permaneçam e seus cursos e formações é crucial para estratégias de diminuição ou extinção da evasão escolar favorecendo todo o fluxo de escolarização das demais etapas e modalidades da Educação Básica nos sistemas de ensino.

6.6 Conselhos de Classe

O conselho de classe é um dos mais importantes órgãos colegiados que fazem parte das escolas e sistemas de ensino. Há um papel central, protagonista e de extrema importância desta coletividade escolar no sentido de mobilizar esforços de reflexão, ação e partilhas para que o ensino e aprendizagem de jovens, adultos e idosos seja garantido e acompanhado por professores e gestores.

Essa importância dos conselhos de classe é levantada por Libâneo (2004) como um meio pelo qual diferentes atores que fazem parte da comunidade escolar podem acompanhar elementos como: desempenho escolar, frequência e permanência, certificações e conclusões, estratégias conjuntas ou específicas de intervenções didático-pedagógicas ou administrativas, dentre outra atribuições possíveis ou necessária: "O conselho de classe é um órgão colegiado composto pelos

professores da classe, por representantes dos alunos e em alguns casos, dos pais." (LIBANEO, 2004, p. 303).

A diferença que podemos adicionar, no caso da EJA é que, muitas vezes, o papel de participação delegado aos pais ou responsáveis nas etapas educacionais podem ser direcionados para os próprios sujeitos da modalidade, de forma ativa e significativa nos conselhos de classe que: "É a instância que permite acompanhamento dos alunos, visando a um conhecimento mais minucioso da turma e de cada um e análise do desempenho do professor com base nos resultados alcançados." (LIBANEO, 2004, p. 303) e, também, este órgão "Tem a responsabilidade de formular propostas referentes à ação educativa, facilitar e ampliar as relações mútuas entre os professores, pais e alunos, e incentivar projetos de investigação. (LIBANEO, 2004, p. 303).

Às colocações de Libâneo (2004) podemos relacionar as contribuições de Dalben (1995) sobre o mesmo tema, quando a autora afirma que: "O Conselho de Classe como instância avaliativa incorpora, ainda, tendo em conta as análises de suas origens, um determinado tipo de avaliação que explicitamente coloca-se nos documentos analisados, como o mais conveniente e adequado ao processo pedagógico." (DALBEN, 1995, p.115), e ainda complementa o papel decisivo dos conselhos de classe na formulação de estratégias de avaliação contínua, formativa, qualitativa e participativa nas escolas, fomentando o amplo diálogo e implementação destas ações na prática pedagógica cotidiana:

> [...] é órgão deliberativo sobre: a) objetivos de ensino a serem alcançados; b) uso de metodologias e estratégias de ensino; c) critérios de seleção de conteúdos curriculares; d) projetos coletivos de ensino e atividades; e) formas, critérios e instrumentos de avaliação utilizados para o conhecimento do aluno; f) formas de acompanhamento dos alunos em seu percurso nos ciclos; g) critérios para apreciação dos alunos ao final dos ciclos; h) elaboração de fichas de registro do desempenho do aluno para o acompanhamento no decorrer dos ciclos e para informação aos pais; i) formas de relacionamento com a família; j) propostas curriculares alternativas para os alunos com dificuldades específicas; l) adaptações curriculares para alunos portadores de necessidades educativas

> especiais; m) propostas de organização dos estudos complementares. (DALBEN, 2006, p. 33).

Muitos são os desafios do conselho escolar na EJA, pois há configurações de participação ou papel dos professores na modalidade que se diversificam, em dedicação e disponibilidade de presença nos momentos de realização das ações deste órgão colegiado. Reforça-se, portanto, como é indispensável que gestores, juntamente com os normativos e orientações de seus sistemas de ensinam façam amplo e profícuo uso do protagonismo didático- pedagógico e administrativo dos conselhos de classe:

> O Conselho Escolar pode auxiliar a escola na ampliação de sua autonomia em relação à condução das atividades pedagógicas e administrativas, sem que ela perca sua vinculação com as diretrizes e normas do sistema público de ensino. Nesse sentido incentiva as medidas que são tomadas visando à instauração ou ao aprofundamento das relações democráticas entre todos os segmentos que a compõem, sem perder de vista que o objetivo último e mais importante é que tal clima favoreça, de fato, as aprendizagens dos estudantes. (BRASIL, 2004c, p. 30)

Como apresentado ao longo deste Documento Referencial há diferentes formas de oferta da Educação de Jovens e Adultos previstos pela Resolução CNE/MEC nº 01/2021. A decisão, por exemplo, de se alterar as turmas de um determinado segmento para a oferta em EJA Multietapas, a deliberação sobre o uso do Requerimento de Ausência Justificada com Critérios (AJUS) ou a inclusão de aulas direcionadas deve passar pela análise do conselho de classe, bem como de outros órgãos colegiados da escola, como o conselho escolar, para que os normativos que orientam e estruturam a oferta educacional da EJA sejam utilizados de forma ampla para a garantia do direito à educação, acesso e permanência nas escolas.

6.7 Ausência Justificada com Critérios - AJUS

Um dos principais objetivos da Resolução CNE/MEC nº 01/2021 é o de estruturar e oferecer aos sistemas de ensino meios pelos quais seja possível garantir o acesso, permanência e conclusão dos estudos aos sujeitos da EJA. A partir desta premissa que está disposto no normativo a previsão do requerimento de Ausência Justificada

com Critérios, que será regulamentado de acordo com a realidade e contexto de cada localidade ou sistema de ensino:

> Art. 25. Os sistemas de ensino poderão se utilizar do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS), e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares para justificar as ausências de estudantes, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna. (BRASIL, 2021b, p. 6).
>
> Art. 26. O requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas, a solicitação será analisada e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades compensatórias domiciliares.
> Parágrafo único. Os sistemas de ensino deverão regulamentar a utilização da Ausência Justificada com Critérios (AJUS). (BRASIL, 2021b, p. 6).

No Parecer CNE/CEB nº 01/2021, também há um maior aprofundamento das formas e cenários possíveis de utilização do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) como, por exemplo, o “posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares” que é definido pelos sistemas de ensino juntamente com seus normativos locais específicos:

> Um ponto central e que, muitas vezes, gera reprovação dos estudantes da EJA é a questão da frequência do estudante às aulas. Em relação a isso, compreendemos que compete ao professor analisar os saberes acumulados ao longo da vida dos estudantes para articulá-los aos saberes escolares, de modo que o conteúdo significativo não seja apenas o prescrito no currículo. Assim, a participação dos estudantes da EJA deve ser observada de forma integral e não centralizada apenas na presença física em sala de aula. Desse modo, propõe-se a ampliação das justificativas de ausências concedidas por atestado médico ou licença maternidade, tendo em vista a inclusão social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do direito à educação, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna. Portanto, questões familiares, sociais, jurídicas, econômicas, de trabalho, saúde ou envolvendo fenômenos da natureza devem ser reconhecidas como justificativas de ausência temporária dos estudantes, mediante a formalização do requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) e o posterior cumprimento de atividades compensatórias domiciliares. O requerimento AJUS

> deverá ser utilizado nos casos em que o estudante ultrapassar o limite de 25% (vinte e cinco por cento) de faltas. A solicitação será analisada e, sendo deferida, a aprovação estará vinculada à obtenção de 50% (cinquenta por cento) de rendimento em cada componente curricular, bem como a realização de atividades domiciliares complementares e utilização de aulas direcionadas. O acompanhamento da frequência do estudante é ferramenta de vital importância para o monitoramento de sua trajetória a fim de evitar a evasão e o abandono, bastante frequentes nos cursos da EJA. (BRASIL, 2021a, p. 18).

Como explicitado no Parecer CNE/CEB nº 01/2021 é por meio do acompanhamento da frequência dos estudantes que o requerimento Ausência Justificada com Critérios (AJUS) deve ser utilizado pelos sistemas de ensino. Os órgãos colegiados das escolas e o acompanhamento minucioso dos casos específicos que necessitam deste recurso para conclusão e certificação dos estudantes da EJA são essenciais para que sua utilização como ativo didático-pedagógico e administrativo alcance seu potencial nas turmas da modalidade. Cada sistema de ensino possui a autonomia necessária para a implementação e utilização deste requerimento nas diferentes formas de oferta da EJA em suas escolas.

7. REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, UNICEF, PNUD, INEP-MEC (coord.). Indicadores da qualidade na educação. São Paulo: Ação Educativa, 2004. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_indqua.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia; LEAL, Telma Ferraz (orgs.). Alfabetização de Jovens e Adultos – Em uma perspectiva de Letramento. 3 ed., Belo Horizonte: Autentica, 2010.

ALVES, Kátia Correia Peixoto; BELISÁRIO, Regina Célia de Moura Gomide. História – Vol. IV. 4. ed. Belo Horizonte: Vigília, 1992.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. História da Educação. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos (EJA). CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p.. 252-256.

ARAÚJO, Gilvan Charles Cerqueira de; BITENCOURT da Silva, Leda Regina; SOUSA SENA, Lilian Cristina da Ponte e. A Educação de Jovens e Adultos e a BNCC do Ensino fundamental. Linhas Críticas, v. 26, 1–25, jan-dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v26.2020.30582> Acesso em 16 de jul de 2021.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. SOARES, Leôncio. (Org). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD- MEC/UNESCO, 2006. p. 17-32. Disponível em: <http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/formacao_de_educadores_de_jovens_e_adu ltos.pdf#page=18> 17 de jul de 2021.

ARROYO, Miguel. Currículo, território em disputa. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BACICH; Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello. (Org.). Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015

BEISIEGEL, Celso de Rui. Estado e Educação Popular: Um Estudo Sobre a Educação de Adultos. São Paulo: Ática, 2004.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. Psicologias: Uma Introdução ao Estudo de Psicologia. 13. Ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

BORDIGNON, Genuíno. Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (Orgs.). Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

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

BRASIL. Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 27 jul. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, aprovado em 10 de maio de 2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2000b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=158811- rceb001-00&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. (2004a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 07 de dezembro de 2004 - Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2004b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb036_04.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Conselho escolares o aproveitamento significativo do tempo pedagógico / elaboração Ignez Pinto Navarro. [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004c. 64 p. il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares, caderno 4).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica Conselho escolar e a aprendizagem na escola / elaboração Ignez Pinto Navarro. [et al.]. – Brasília: MEC, SEB, 2004d. 68 p.: il. (Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos. Escolares, caderno 2).

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 20/2005, aprovado em 15 de setembro de 2005 - Inclusão da Educação de Jovens e Adultos, prevista no Decreto nº 5.478/2005, como alternativa para a oferta da Educação Profissional Técnica de nível médio de forma integrada com o Ensino Médio. (2005a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb20_05.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 27 de outubro de 2005 - Inclui novo dispositivo à Resolução CNE/CEB 1/2005, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. (2005b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/rceb04_05.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. (2006a). Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm> Acesso Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. (2006b). Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 29/2006, aprovado em 5 de abril de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CEB nº 3/2004, propondo a reformulação da Resolução CNE/CEB nº 1/2000, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. (2006c). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb029_06.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1, de 1º de fevereiro de 2006, que orienta os dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA) (2006d). Disponível em: <

http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_1_de_1_de_fevereiro_de_2006.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2007. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". (2008a). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-norma- pl.html> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 23/2008, aprovado em 8 de outubro de 2008 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. (2008b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb023_08.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva 2008. (2008c) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf. > Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (2009). Disponível: <

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2010, aprovado em 7 de abril de 2010 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2008, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. (2010a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5366& Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº02, de 19 de maio de 2010 (2010b) - Dispõe sobre as Diretrizes Nacionais para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5142& Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010 (2010c) - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=5642& Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Indicadores sociais municipais: uma análise dos resultados do universo do censo demográfico 2010. Série Estudos e Pesquisas. Informação demográfica e socioeconômica, n. 28. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2011, aprovado em 5 de outubro de 2011 - Consulta formal sobre a possibilidade de a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV) obter credenciamento específico para oferta e certificação de Ensino Fundamental e Ensino Médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (2011a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=9251& Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.626/2011, que institui o Plano Estratégico de Educação no âmbito do sistema prisional. (2011b). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=10027 &Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011, que dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. (2011c) Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 16 de maio 2012.Define diretrizes para o atendimento de educação escolar para populações em situação de itinerância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10770- rceb003-12-pdf-1&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei n° 12.852 de 05 de agosto de 2013. Estatuto da Juventude. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 06 ago. 2013. (2013a). Disponível em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/30042825/do1-2013-08-06-lei-n-12-852-de-5- de-agosto-de-2013-30042815> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 4/2013, aprovado em 13 de março de 2013 - Consulta sobre a legitimidade e competência para não autorizar a oferta de exames de Educação de Jovens e Adultos (EJA) por escolas privadas. (2013b).. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=12950 &Itemid=> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. (2013c). Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt- br/media/seb/pdf/d_c_n_educacao_basica_nova.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

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, 26 jun. (2014a). Ed. Extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024 (2014b) Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 que Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2016, aprovado em 27 de janeiro de 2016 - Proposta de desenvolvimento de experiência pedagógica para oferta de programa nacional de Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos níveis do Ensino

Fundamental e do Ensino Médio, em escolas do SESI. . (2016a). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=33201- cne-ceb-parecer-n01-2016-pdf&category_slug=fevereiro-2016-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. – Brasília: MEC, 2016c. Disponível em: <http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/documento_nac.confinteabrasil_6_m ariaemilia.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996 dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 17 de fevereiro de 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/_Ato2015- 2018/2017/Lei/L13415.htm.> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida (2018a). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. (2018b).. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf - Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. (2018c). Acesso em: <https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. (2018d). Acesso em: <hhttp://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais e Base Nacional Comum para a Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2019. (2019a). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2019/124721-texto- referencia-formacao-de-professores/file. Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Alfabetização. PNA Política Nacional de Alfabetização/Secretaria de Alfabetização. – Brasília: MEC, SEALF, 2019b.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 5/2020, aprovado em 28 de abril de 2020 (2020a) Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011- pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 (2020b) - Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=147041- pcp009-20&category_slug=junho-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 (2020c) - Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=148391- pcp011-20&category_slug=julho-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CES nº 498/2020, aprovado em 6 de agosto de 2020 (2020d) – Prorrogação do prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=157501- pces498-20&category_slug=setembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 (2020e) - Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem

adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=160391- pcp015-20&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 (2020f) - Reexame do item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP nº 11, de 7 de julho de 2020, que trata de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da pandemia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=165251- pcp016-20&category_slug=novembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 19/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020 (2020g)- Reexame do Parecer CNE/CP nº 15, de 6 de outubro de 2020, que tratou das Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em: ,http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167131- pcp019-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 2, de 10 de dezembro de 2020 (2020h)- Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167141- rcp002-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 (2020i)– Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=168151- pceb006-20&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 29 de dezembro de 2020 (2020j)- Dispõe sobre prazo de implantação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) durante a calamidade pública provocada pela pandemia da COVID-19. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167921- rces001-20&category_slug=dezembro-2020-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua Retrospectiva 2012-2020. (2020k). INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em: <https://ftp.ibge.gov.br/Trabalho_e_Rendimento/Pesquisa_Nacional_por_Amostra_de_Domicilios_continua/Principais_destaques_PNAD_continua/2012_2020/PNAD_continua_retrospe ctiva_2012_2020.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Ministério da Educação. Censo Escolar de 2020: Divulgação de Resultados (2020l). Disponível

em<https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Diretoria de Estatísticas Educacionais Ministério da Educação Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Resultados do Questionário Resposta Educacional à Pandemia de Covid-19 no Brasil (2020m). Disponível em: <https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_pesquisa_covid19 _censo_escolar_2020.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020 como referência para a Política Nacional de Educação Especial e as alterações decorrentes dessa alteração. (2020n). Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.502-de-30-de-setembro-de-2020-280529948> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (PNEE 2020). (2020o). Disponível em: < https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/mec-lanca-documento-sobre-implementacao-da-pnee-1/pnee-2020.pdf> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 (2021a) – Reexame do Parecer CNE/CEB nº 6, de 10 de dezembro de 2020, que tratou do alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e outras legislações relativas à modalidade. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option= com_docman & view= download & alias=180911-pceb001-21 & category_slug=abril-2021-pdf & Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (2021b)- Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091- rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 6/2021, aprovado em 6 de julho de 2021 (2021c)- Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação de medidas no retorno à presencialidade das atividades de ensino e aprendizagem e para a regularização do calendário escolar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=195831- pcp006-21&category_slug=julho-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 1, de 5 de janeiro de 2021. (2021d). Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931- rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192> Acesso em 13 de maio de 2022.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Marcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. Cadernos de Educação Especial (Cessou em 2003. Cont. Revista Educação Especial (Impresso), v. 24, p. 271-283, 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933> Acesso em 13 de maio de 2022.

CANDAU, Vera Maria (Org.). Rumo a uma nova didática. 14. Ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. Metodologia Científica. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CÉSPEDES, Nélida; CABRERA, Francisco; RAMOS, André; SCHMIDT-BEHLAU, BEATE.

La Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina y el Caribe. América Latina en Movimiento. 29 de out. de 2020. Disponível em: <https://www.alainet.org/es/articulo/209547> Acesso em 13 de maio de 2022.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Trabalho escolar e Conselho de Classe. 3 ed. Campinas. Papirus,1995.

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Conselho de Classe e avaliação - perspectivas na gestão pedagógica da escola 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

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

DISTRITO FEDERAL. Subsecretaria de Educação Básica/Secretaria de Estado de Educação. Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos da rede pública de ensino do Distrito Federal. Brasília: SEEDF, 2020. Disponível em: <http://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2019/03/diretrizes_eja_v5.pdf>Acesso em 15 de jul. de 2021.

FAUNDEZ, Antonio. Alfabetização, Pós-Alfabetização e cultura Oral na Educação Africana. In: GADOTTI, Moacir: História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002, p.213-214.

FREIRE, Paulo. Conscientização: teoria e prática da libertação. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.

_____. A Importância do Ato de Ler. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. A educação é um quefazer neutro? In: GADOTTI, Moacir, História das Ideias Pedagógicas. São Paulo: Ática, 2002, p.254.

_____. Política e Educação.7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição, 2002.

FUCK, Irene Terezinha. Alfabetização de Adultos: Relato de uma experiência construtivista. 8. Ed. Petrópolis: 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

GADOTTI, Moacir. Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos. 1. ed. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.

GADOTTI, Moacir. Educação popular e educação ao longo da vida. CONFINTEA +6, 2016, Brasília. Coletânea de textos CONFINTEA +6. Brasília: Ministério da Educação, 2016. v. 1. p. 50-69.

GENTILE, Paola. A Educação, vista pelos olhos do professor. Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, ano 22, n. 207, Nov. 2007.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. In: Revista Brasileira de Educação, n. 14, p, 110-115, 2000. Disponível em: & lt; http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07> Acesso em: 13 de maio de 2022.

HADDAD, Sérgio. Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998). Distrito Federal, Brasília: MEC/INEP/COMPED. 2002. 140p. (Série Estado do Conhecimento, 8) IRELAND, Thimothy D. (org.). Educações em prisões na América Latina: direito, liberdade e cidadania. Brasília: UNESCO, OEI, AECID, 2009.

KERN MARTINS, Rosy Mary. Pedagogia e andragogia na construção da educação de jovens e adultos. Revista de Educação Popular, v. 12, n. 1, 27 jun. 2013. Disponível em: <hhttp://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20331> Acesso em 13 de maio de 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e gestão da escola: teoria e prática/José Carlos Libaneo. 5. ed. revista ampliada – Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 2013.

LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). 500 anos de Educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURENÇO, Arlindo da Silva; ONOFRE, Elenice Maria. (Orgs.) O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas. São Carlos: EdUFSCar, 2011.

LUCK, Heloisa. Planejamento em orientação educacional. 20 ed. Petrópolis: vozes, 2008.

MESSINA, Graciela. La educación de jóvenes y adultos en América Latina. Políticas, formación y prácticas. El tiempo de la emancipación. Revista Interamericana de Educación de Jóvenes y Adultos. v. 38, n. 1, p. 109-126, 2016. Disponible en: https://www.redalyc.org/jatsRepo/4575/457545337007/html/index.html> Acceso en 13 de maio de 2022.

OLIVEIRA, Fabiana Maria das Graças Soares; CARVALHO, Erenice Natália Soares de (Orgs.). APAE - Documento norteador: educação e ação pedagógica. Brasília, 2017.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ, 2005.

RAMOS, Marise Nogueira. Implicações Políticas e Pedagógicas da EJA integrada à Educação Profissional. Educação e Realidade, v. 35, p. 65-85, 2010. Disponível em: Acesso em:
<https://www.seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/11029>3, 13 de maio de 2022.

RUMMERT, Sonia Maria. A educação de jovens e adultos trabalhadores brasileiros no século
XXI. O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, n. 2, p. 35-50, jan-abr, 2007.

SANTOS, Geovania Lúcia dos. Educação superior ainda que tardia: sentidos da formação e significados do diploma entre adultos com antecedente escolar na EJA. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019

STECANELA Nilda. (Org.). Caderno de EJA. Caxias do Sul, RS: Educs, 2013. Disponível em: Acesso em: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_4_praticas_EJA.pdf> 13 de maio de 2022.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara. História e Memórias da educação no Brasil – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo . Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Leda Regina Bitencourt da; SOUZA, Kleyne Cristina Dornelas de. Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, [S.l.], v. 3, n. 2, p. 59-63, nov. 2016. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/74>. Acesso em: 19 jul. 2021.

SOARES, Magda. B. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. In: Revista Brasileira de Educação (Impresso), v. 51, p. 5-17, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/89tX3SGw5G4dNWdHRkRxrZk/?lang=pt&format=pdf> Acesso em 25 de jun. de 2021.

SOARES, Leôncio. (Org.). Formação de educadores de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 49-59,jun.2010. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689> Acesso em 13 de maio de 2022.

UNESCO. Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO: Jomtiem, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por> Acesso em 13 de maio de 2022.

UNESCO. Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos – V CONFINTEA. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos/Julho de 1997. In: Educação de jovens e adultos: uma memória contemporânea 1996-2004, Brasília: MEC/UNESCO, p. 41- 49, 2004.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - Educação 2030 Declaração de Incheon Rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília, 2016. Disponível em: < https://bityli.com/r5gTK > Acesso em 13 de maio de 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). Repensando a Didática. 19. Ed. Campinas/SP: Papirus, 2002.

XAVIER, Maria Elizabete; RIBEIRO, Maria Luísa; NORONHA, Olinda Maria. História da Educação: A Escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.