

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

ISMAEL ELENITO SILVEIRA

**O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAS REDES MUNICIPAIS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

OSÓRIO – RS

2023

ISMAEL ELENITO SILVEIRA

**O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAS REDES MUNICIPAIS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca de Avaliação no curso de Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul - Unidade Universitária Litoral
Norte/Osório – UERGS.

Linha de pesquisa: Contextos e cotidianos
educacionais e a formação das docências.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Elisete Enir Bernardi Garcia

OSÓRIO – RS

2023

Catlogação de Publicação na Fonte

S587p Silveira, Ismael Elenito.

O papel dos Conselhos Municipais de Educação na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais do litoral norte do Rio Grande do Sul. / Ismael Elenito Silveira. – Osório, 2023.

127 f.

Orientadora: Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Rio Grande do Sul, Curso de Mestrado Profissional em Educação, Unidade em Litoral Norte - Osório, 2023.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Conselhos Municipais de Educação. 3. Políticas públicas. I. Garcia, Elisete Enir Bernardi. II. Título.

ISMAEL ELENITO SILVEIRA

**O PAPEL DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO NA CONSTRUÇÃO
DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
NAS REDES MUNICIPAIS DO LITORAL NORTE DO RIO GRANDE DO SUL**

Dissertação de Mestrado apresentada à
Banca de Avaliação no curso de Mestrado
Profissional em Educação da
Universidade Estadual do Rio Grande do
Sul - Unidade Universitária Litoral
Norte/Osório – UERGS.

Aprovado em 24/02/2023

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia - PPGED UERGS - Orientadora

Profa. Dra. Denise Madeira de Castro e Silva - PPGED UERGS

Prof. Dr. Fabiano Quadros Rückert - PPGE-CPAN UFMS

Profa. Dra. Sita Mara Lopes Sant'Ana - PPGED UERGS

Profa. Dra. Fernanda dos Santos Paulo (FEJARS)

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todas as pessoas que de uma forma ou de outra me ampararam nessa trajetória de estudos e pesquisa, às quais manifesto a minha imensa gratidão e meu reconhecimento:

À Professora Dra. Elisete Enir Bernardi Garcia, pela orientação cautelosa, dedicada, compreensiva, amorosa e pela confiança depositada em meu trabalho.

À Professora Dra. Denise Madeira de Castro e Silva, pela dedicação e contribuições na minha banca de Qualificação, bem como por ter aceitado o convite para compor minha banca de defesa da dissertação.

À Professora Dra. Sita Mara Lopes Sant'Ana, pelas contribuições e por ter participado da minha banca de Qualificação, bem como, por ter aceitado o convite para compor minha banca de defesa desta dissertação.

À Professora Dra. Fernanda dos Santos Paulo, pelas contribuições e pela disponibilidade em participar das minhas bancas Qualificação e defesa desta dissertação Doutorado.

Ao Professor. Dr. Fabiano Quadros Rückert, pela atenção e sugestão e também por ter aceito o convite para participar da banca de defesa desta dissertação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado Profissional (PPGED-MP) da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) – Unidade Litoral Norte – Osório/RS, por dividir os conhecimentos, que colaboraram expressivamente para a minha formação.

Aos colegas conselheiros e conselheiras dos Conselhos Municipais de Educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul pela contribuição durante o processo de pesquisa de dissertação.

Agradeço a todos os meus familiares, especialmente à minha esposa, presente em todos os momentos de minha vida, gratidão eterna pelo carinho e apoio.

A todos os amigos e amigas que dividiram esses instantes de minha caminhada.

RESUMO

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade oportunizada a jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso ou não concluíram a escolarização da Educação Básica na “idade considerada adequada” pela legislação. Esta pesquisa objetivou estudar como os Conselhos Municipais de Educação – CMEs do Litoral Norte do RS atuam na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas redes municipais de ensino, a fim de investigar as contribuições dos Conselhos para a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos – EJA no que tange ao Ensino Fundamental. Para tanto, se fez necessário realizar um mapeamento dos CMEs do Litoral Norte, assim como da oferta de EJA nos municípios pertencentes a esta região, além de identificar os Conselhos Municipais de Educação que normatizam a Educação de Jovens e Adultos em seu Sistema Municipal de Ensino e analisar as normativas criadas por esses Conselhos. Para desenvolver a pesquisa, foi escolhida a dimensão qualitativa com os recursos de coleta de dados de questionários e entrevistas. Para análise de dados, foram utilizados o Ciclo de Políticas, com base nos estudos de Mainardes (2006). Como principais resultados, a pesquisa indica, a partir dos dados e das vozes dos interlocutores dos CMEs, que a EJA é uma política pública importante, mas que nem sempre a regulamentação dela segue sua importância. Uma das justificativas levantadas pela pesquisa para a questão das dificuldades apresentadas pelos interlocutores com relação à criação de normativas para EJA baseia-se nas ausências de formação específica para se compreender e atuar como Conselheiro de CMEs. Desta forma, fica evidenciada a necessidade de formação específica. Assim, a pesquisa demonstra como a atuação dos Conselheiros Municipais de Educação pode contribuir para a importância da modalidade EJA e o lugar dela no sistema educacional de ensino, garantindo a permanência da Educação de Jovens e Adultos em seus Sistemas Municipais de Ensino. Além do texto da Dissertação, como retorno da pesquisa à comunidade, a pesquisa apresenta como produto educacional um texto subsídio, no formato de um ebook, que busca auxiliar os CMEs na produção dos textos normativos do Conselho Municipal de Educação para a modalidade EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Conselhos Municipais de Educação; Políticas públicas.

RESUMEN

La Educación de Jóvenes y Adultos es una modalidad que oportuniza a jóvenes, adultos que no accedieron o no completaron la escolarización de la Educación Básica en la “edad considerada adecuada” por la legislación. Esta investigación tuvo el objetivo de estudiar como los Consejos Municipales de Educación -CMEs del Litoral Norte del Rio Grande Del Sur actúan en la construcción de las políticas educacionales de Educación de Jóvenes y Adultos – EJA, en las redes municipales de enseñanza, a fin de investigar las contribuciones de los consejos para la garantía del derecho a la Educación de Jóvenes y Adultos – EJA con respecto a la enseñanza fundamental. Por lo tanto, se hizo necesario realizar una investigación de los CMEs del Litoral Norte, así como de la oferta de EJA en los municipios pertenecientes a esta región, además de identificar los Consejos Municipales de Educación que ponen normas a la Educación de Jóvenes y Adultos en su Sistema Municipal de Enseñanza y analizar las normas creadas por esos Consejos. Para desarrollar la investigación, fue escogida la dimensión cualitativa con los recursos de recolección de datos de cuestionarios y entrevistas. Para análisis de datos, fueron utilizados el Ciclo de Políticas, con base en los estudios de Mainardes (2006). Como principales resultados, la investigación indica, a partir de los datos y de las voces de los interlocutores de los CMEs, que la EJA es una política pública importante, pero que ni siempre la reglamentación de ella sigue su importancia, una de las justificativas planteadas por la investigación de la pregunta de las dificultades presentadas por los interlocutores con relación a la creación de normas para EJA se basa en las ausencias de formación específica para comprender y actuar como Consejero de CMEs. De esta forma, queda en evidencia la necesidad de formación específica. Así, la investigación demuestra como la actuación de los Consejeros Municipales de Educación puede contribuir para la importancia de la modalidad EJA y el lugar de ella en el Sistema Educativo de Enseñanza, garantizando la permanencia de la Educación de Jóvenes y Adultos en sus Sistemas Municipales de Enseñanzas. Además del texto de la Disertación, como retorno de la investigación a la comunidad, la investigación presenta como producto educativo un texto subsidio, en el formato de un ebook, que busca auxiliar los CMEs en la producción de los textos normativos del Consejo Municipales de Educación para la modalidad EJA.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Consejos Municipales de Educación; Políticas Públicas.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Litoral Norte – RS	67
Figura 2 – Questão 2 – Gráfico representativo. Sistema de Ensino regulamentado.	68
Figura 3 - Sistema Municipal de Ensino no Litoral Norte/RS.....	70
Figura 4 – Questão 3 – Gráfico representativo – Oferta de EJA	71
Figura 5 – Gráfico representativo. Questão 4: O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?	72
Figura 6 – Conselhos Municipais de Educação – Normatização própria da EJA.....	74
Figura 7 – Questão 6: Gráfico representativo. Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue	77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Meta 8 PNE e seus objetivos.....	54
Gráfico 2 - Meta 8 PNE objetivos para 2014	55
Gráfico 3 - Meta 8 PNE objetivos para 2015 – 2019	56
Gráfico 4 - Meta 8 PNE objetivos para 2020	57
Gráfico 5 - Meta 9 PNE objetivos para 2014 – 2020	58
Gráfico 6 - Meta 10 PNE e seus objetivos.....	60
Gráfico 7 - Nível de instrução	82
Gráfico 8 - Matrículas EJA Faixa etária de nos anos de 2019 a 2021.....	83
Gráfico 9 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2019	84
Gráfico 10 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2020	84
Gráfico 11 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2021	85
Gráfico 12 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 no território pesquisado.....	85
Gráfico 13 - Matrículas EJA no ano de 2019 por município	86
Gráfico 14 - Matrículas EJA no ano de 2020 por município	87
Gráfico 15 - Matrículas EJA no ano de 2021 por município	87
Gráfico 16 - Matrícula EJA Litoral Norte/RS.....	88
Gráfico 17 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 no Litoral Norte/RS.....	89
Gráfico 18 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 – RS	89
Gráfico 19 - A EJA nos CMEs Litoral Norte/RS.....	90
Gráfico 20 - A EJA nos CMEs	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Respostas questão Número 2: Seu município tem Sistema próprio de Ensino regulamentado?	68
Tabela 2 – Respostas questão Número 3: Seu município ofertou turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA nos anos 2019 e 2020?	71
Tabela 3 – Respostas questão Número 4: O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?.....	73
Tabela 4 – Respostas questão Número 5: Caso a resposta anterior for sim, indique a legislação e onde (link/site) a mesma está registrada/publicada.....	76
Tabela 5 – Respostas questão Número 6: Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME:.....	77
Tabela 6 – Comentários sugestivos para a pesquisa.....	79

LISTA DE SIGLAS

AMLINORTE	Associação dos Municípios do Litoral Norte
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Art.	Artigo
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEED-RS	Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul
CF	Constituição Federal
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FAMURS	Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul
FCHSSALA	Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras e Artes
FEJARS	Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Rio Grande do Sul
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FNEP	Fundo Nacional do Ensino Primário
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PRÓ- CONSELHO	Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação
RS	Rio Grande do Sul
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
SME	Sistema Municipal de Ensino

TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UERGS	Universidade Estadual do Rio Grande do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNCME	União dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 ESTADO DO CONHECIMENTO	20
3 METODOLOGIA DA PESQUISA	29
4 A HISTÓRIA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - CMEs	37
5 MARCOS LEGAIS PRESENTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	42
5.1 MARCOS LEGAIS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940.....	43
5.2 MARCOS LEGAIS DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970.....	46
5.3 DOS ANOS 80 AOS ANOS 2021: DA CONSTITUIÇÃO CIDADÃ À MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA.....	47
6 TERRITÓRIO DA PESQUISA: OS Conselhos Municipais de Educação e a Educação de Jovens e Adultos do Litoral Norte/RS	67
6.1 UM RETRATO DA EJA DO LITORAL NORTE	80
6.2 A COMPOSIÇÃO DO CME E AS EXPERIÊNCIAS COM A EJA DOS/AS CONSELHEIROS/AS.....	90
7 O QUE NOS DIZEM OS CMEs DO LITORAL NORTE/RS QUE POSSUEM NORMATIZAÇÃO PRÓPRIA PARA A EJA?	93
8 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA DE CME DO LITORAL NORTE DO RS: Os Atores e a Produção de Documentos Regulatórios da EJA	99
8.1 CONTEXTO LOCAL/REGIONAL	99
8.2 A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS ESTADUAL, NACIONAL E JURÍDICO	101
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	108
APÊNDICE A – RESUMO DAS PESQUISAS SOBRE O ESTADO DO CONHECIMENTO	119
APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	127

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa buscou estudar as atribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas redes municipais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Procuramos, através desta pesquisa, compreender de que modo os CMEs têm contribuído para a efetivação da Educação de Jovens e Adultos nessa região, e, para tal, definimos como objetivo geral investigar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS para a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que tange ao Ensino Fundamental na referida região.

Salientamos que abriremos um espaço no corpo do texto onde utilizaremos a primeira pessoa do singular, pois trataremos da trajetória pessoal e profissional do pesquisador, buscando descrever a importância e a relação da história de vida deste com a temática. O interesse pelo tema de pesquisa que está vinculado aos Conselhos Municipais de Educação - CMEs e à Educação de Jovens Adultos – EJA, tem relação direta com o fato de a EJA ter feito, e fazer ainda, parte da minha história de vida como estudante egresso do Ensino Médio em escola pública e como docente da EJA. A experiência como estudante da EJA me oportunizou conhecer essa modalidade mais a fundo, juntamente com os muitos sujeitos que frequentaram os bancos escolares da EJA. Além de minha vivência na EJA enquanto discente, carrego comigo também a vivência enquanto professor dessa modalidade, inicialmente lecionando no Ensino Fundamental, onde comecei minha trajetória docente há aproximadamente 20 anos e, logo após no Ensino Médio, atuei junto aos jovens e adultos.

Cabe destacar que enquanto docente da modalidade tive a oportunidade de participar de uma experiência de reconstrução e continuidade da oferta da EJA em uma Escola Municipal da cidade de Palmares do Sul, localizada no Litoral Norte do Rio Grande do Sul. Na oportunidade, juntamente com os demais colegas, percebi a necessidade de expandir, divulgar e informar a comunidade sobre a oferta da modalidade naquela Instituição de Ensino e, para isso, foi importante a participação da comunidade escolar.

Essa experiência de fazer o chamado à comunidade começou, primeiramente, através de “convites”, e contou com a ajuda dos estudantes que já

frequentavam a escola. Estes levavam os convites, em forma de bilhetes, aos seus familiares e vizinhos, com o intuito de ampliar o chamamento de matrícula para a EJA na Escola. Em seguida, realizamos um censo na comunidade local com a participação dos estudantes (do diurno e também da EJA), com o objetivo de identificar e localizar adultos que não frequentaram a escola ou/e que não concluíram seus estudos, para que tivessem conhecimento da oferta e soubessem da oportunidade de ter garantido seu direito à educação. Essa experiência, na prática, se efetivou por anos a partir do projeto denominado MARE (Movimento dos Alunos Retornando à Escola). É importante descrever que, mesmo com a experiência vivenciada na docência, uma outra oportunidade de conhecer as políticas públicas se deu a partir de minha participação no Conselho Municipal de Educação – CME de Balneário Pinhal/RS, como representante dos professores do Ensino Fundamental Anos Finais. Esse espaço me permitiu atuar como conselheiro, iniciando minhas atividades no ano de 2011. Esse espaço, ainda, me permitiu mobilizar a defesa de pautas vinculadas à Educação de Jovens e Adultos, em especial, no tocante à oferta e ao direito subjetivo de todos à educação.

Nesse mesmo ano, assumi a Presidência deste colegiado reforçando ainda mais a luta constante pela defesa da Educação Pública. Tal oportunidade me proporcionou assumir também a Vice-Coordenação da Associação dos Municípios do Litoral Norte – AMLINORTE dos CMEs por um período de dois anos, assumindo-a por dois mandatos consecutivos. Ainda como Presidente e Coordenador, participei da Diretoria Executiva da União dos Conselhos Municipais de Educação do Rio Grande do Sul – UNCME-RS, como Vice-Coordenador, no biênio 2013-2014. Essas experiências se apresentam como situações que indicam a inquietação e o interesse pela temática a ser estudada.

Destacada minha vinculação pessoal, como pesquisador, com a temática da presente pesquisa, percebemos, também, quanto à relevância acadêmica desta, a possibilidade de novos olhares e a possível continuidade de estudos do tema aqui abordado. A pesquisa se justifica por permitir a compreensão da importância que a política local assume no que se refere à oferta e manutenção da Educação de Jovens e Adultos, a partir das normatizações exaradas pelos Conselhos de Educação. A compreensão da realidade dos CMEs, bem como de suas potencialidades, permite-nos entender como as discussões e a construção das normatizações reverberam em políticas públicas. Assim sendo, observando seu

caráter propositivo, consultivo, fiscalizador, deliberativo e normativo, os CMEs são um espaço importante para as políticas educacionais no âmbito municipal.

A implantação dos Conselhos Municipais de Educação está vinculada à gestão democrática da educação, preconizada na Constituição Federal de 1988 em seu artigo 206, bem como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9.394/96). Compreendendo a importância do entendimento da gestão democrática para essa pesquisa, buscamos delinear esse conceito embasados no pensamento de Dourado (2000), Dourado e Amaral (2011) e Dourado, Moraes e Oliveira (2014), para quem a gestão democrática pode ser concebida como a gestão que compreende a participação efetiva de todos os setores e atores sociais envolvidos em determinado processo.

Para Dourado, Moraes e Oliveira (2014, p. 04-05), “a gestão democrática é entendida como a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar”, além de que “a ideia básica é a da gestão como um processo de idas e vindas, construído por meio da articulação entre os diferentes atores, que vão tecendo a feição que esse processo vai assumindo”. Para os autores, ainda, “a gestão democrática é a expressão de um aprendizado de participação pautado pelo dissenso, pela convivência e pelo respeito às diferenças, em prol do estabelecimento de espaços de discussão e deliberação coletivos” (*Ibid.*, p. 07).

Para Dourado (2000, p. 79), a gestão democrática:

É ainda um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a criação de canais de efetiva participação e aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

Ainda nesse sentido, Dourado e Amaral (2011) destacam que a gestão democrática da educação é entendida como um espaço de deliberação coletiva, onde todos os atores sociais envolvidos atuam ativamente. Para os autores, a gestão democrática “precisa ser assumida como base para a melhoria da qualidade da educação e aprimoramento das políticas educacionais [...] para todos os níveis e modalidades de educação/ensino” (DOURADO e AMARAL, 2011, p. 303).

Como forma de possibilitar a implementação da gestão democrática, os Sistemas Municipais de Ensino buscam efetivar a participação da sociedade nas

decisões referentes à educação no âmbito municipal. De acordo com Werle (2008, p. 84):

Criar seu SME indica a intenção de assumir, com responsabilidade pedagógica, administrativa e política, a educação local. A criação do SME possibilita restringir o abuso do poder e do arbítrio de alguns poderosos e de instalar, por exemplo, processos qualificados de contratação/concurso de docentes de forma que sua designação para escolas da rede siga normas expressas no município, divulgadas e comuns a todas as escolas.

Assim como a gestão democrática tem grande importância para essa pesquisa, a EJA enquanto direito social e humano também embasa nossa escrita. A EJA é aqui entendida como o direito previsto na Constituição, em forma de “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (CF, 1988, Art. 208), conquistado por meio de uma luta histórica.

Ainda consideramos importante definir quais são os sujeitos a quem esse direito está relacionado e, para tal, nos utilizamos das palavras de Silva (2020) para essa definição. Para a autora, esses sujeitos são “88 milhões de pessoas lesadas em seu direito constitucional à escolarização” (*Ibid.*, p. 01). Silva (2020, p. 02) assim os descreve:

Essas pessoas são moradoras de ocupações urbanas ou rurais, negras, nativas, ribeirinhas, em restrição ou em privação de liberdade, pessoas com deficiência, pantaneiros, faxinalenses, pessoas LGBTQIA+, pessoas em situação de rua, estrangeiras, dentre tantos outros sujeitos, vítimas de violência social, vítimas de violências do Estado, enfim, 88 milhões de pessoas lesadas em seu direito constitucional à escolarização. Trabalham como extrativistas, cantineiras, faxineiras, motoristas de aplicativos, ambulantes, domésticas, diaristas, lavadores e tomadores de conta de carros, pedreiros, camponeses, profissionais do sexo, caminhoneiros, profissionais de serviços gerais. São pessoas trabalhadoras empregadas e desempregadas. Muitas delas são idosas. Muitas são jovens que não tiveram ainda seu primeiro emprego formal, muitas vezes, pela ausência da complementação de escolaridade. Portanto, são pessoas trabalhadoras informais, autônomas e desempregadas que não são alfabetizadas, que não concluíram o Ensino Fundamental, que não concluíram o Ensino Médio.

Utilizamo-nos dessa concepção, pois consideramos que ela transforma a abstração desses sujeitos em rostos e figuras humanas ao trazer em sua definição especificidades e características individuais e, ao mesmo tempo, coletivas, dos mesmos. Silva (2020, p.02) destaca ainda que:

Dos 88 milhões de sujeitos do direito constitucional à escolarização na Educação Básica com 15 anos ou mais, 3,7% estão matriculados, no Brasil. [...] o que equivale a afirmar que 96,3% do total dos sujeitos que tiveram seu direito negado quando eram crianças e adolescentes continuam tendo-o negado agora que são jovens, adultos e idosos, segundo dados do Censo Escolar/INEP 2019.

Esses dados nos trazem a preocupação com a modalidade da EJA e demonstram a relevância e importância da realização desta pesquisa, posto que ainda vemos números alarmantes no que se refere ao acesso e à negação da EJA enquanto direito para muitos brasileiros e brasileiras.

Posto isso, definimos como problemática para esta pesquisa: De que modo os Conselhos Municipais de Educação – CMEs do Litoral Norte/RS têm contribuído para efetivação da Educação de Jovens e Adultos na referida região?

Para tal, determinamos como objetivo geral desta pesquisa:

- Investigar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS para a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos – EJA no que tange ao Ensino Fundamental na referida região.

E, como objetivos específicos, elencamos os seguintes:

- Realizar um mapeamento dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte, assim como da oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos municípios pertencentes ao Litoral Norte;
- Identificar os Conselhos Municipais de Educação que normatizam a Educação de Jovens e Adultos em seu Sistema Municipal de Ensino;
- Analisar as normativas criadas pelos Conselhos Municipais de Educação - CMEs dos municípios que ofertam a Educação de Jovens e Adultos - EJA no Litoral Norte.

Ao nos debruçarmos sob nossa problemática e os objetivos, percebemos a presença de questões problematizadoras complementares que nos auxiliarão na construção e desenvolvimento desta pesquisa. Questionamos-nos sobre: No caso da inexistência de normativas dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS para Educação de Jovens e Adultos – EJA, quais seriam as razões? Na falta de normativas próprias dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs Litoral Norte, quais as legislações que esses Conselhos seguem? Os conselheiros

dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs se sentem capacitados para fazer normativas referentes à Educação de Jovens e Adultos - EJA?

Compreendendo a presença marcante da gestão democrática e da EJA enquanto direito social e humano, observando os dados alarmantes que ainda encontramos no Brasil com relação ao seu acesso e a própria negação desse direito em uma grande maioria de casos, nos propusemos aqui a delinear alguns aspectos que consideramos significativos para o entendimento da temática que abordaremos. Realizamos primeiramente o estado do conhecimento, com o intuito de conhecer um pouco do que já foi produzido sobre o tema dos CMEs e da EJA; delimitamos os caminhos metodológicos que guiaram nossa pesquisa e escrita; buscamos compreender a construção histórica dos CMEs, bem como os principais marcos legais que caracterizam e orientam a modalidade da EJA; e, ao final, iniciamos nossas primeiras análises, ou análises iniciais, de acordo com os dados já levantados sobre o território de nossa pesquisa.

Nossa pesquisa aborda uma temática que está inserida no cotidiano do SME, em particular, dos CMEs para com a EJA. Neste sentido, buscamos no território estudado identificar e entender de que forma o processo da normatização atinge realmente a Educação de Jovens e Adultos, respeitando sua área de abrangência, bem como suas especificidades no que se refere à sua atuação e a suas funções dentro do SME.

Podemos identificar que no âmbito de um Sistema Municipal de Ensino onde o Conselho Municipal de Educação atua de acordo com suas funções definidas em legislação específica, é notável e transparente que suas possibilidades são amplas, principalmente quando existe a função normatizadora no corpo de sua lei, que institui o SME, pois, a partir desta, é permitida ao CME uma atuação mais apontada para a participação efetiva no ato de normatizar o campo da Educação.

No entanto, é extraordinário destacar que a atuação de um CME, seja ele normatizador ou não, se faz de grande importância para o SME, no tocante à qualidade do ensino em seu território. Sendo assim, seus desafios são gigantescos quando se refere à sua atuação efetiva diante do papel social que tem, bem como à sua responsabilidade diante da normatização dentre outros.

2 ESTADO DO CONHECIMENTO

Para auxiliar no desenvolvimento desta pesquisa, realizamos um percurso analítico das investigações que a antecederam referentes à temática aqui abordada, entendendo que isso nos ajuda na compreensão do tema, além de mapear autores e metodologias utilizadas e de descobrir que caminhos e resultados foram encontrados para os problemas que foram investigados. Nesse sentido, realizamos um percurso investigativo visando mapear e analisar as pesquisas de Mestrado, Doutorado e artigos científicos, observando a proximidade com a temática e com o referencial teórico adotado na presente pesquisa.

A pesquisa de estado do conhecimento, segundo Conzatti e Davoglio (2016, p. 61), “possibilita constatar e analisar o que foi produzido, com o objetivo de consolidar a produção científica a ser tecida pelo pesquisador.” Portanto, o estado do conhecimento nos auxilia na base e na qualificação da pesquisa a que nos propomos realizar.

Estamos chamando de estado do conhecimento, conforme aponta Romanowski e Ens (2006, p. 40), “o estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado”. Neste sentido, o estado do conhecimento é diferente do estado da arte que se dedica a estudar dissertações e teses e também produções em congressos, além de estudos sobre as publicações em periódicos da área a ser pesquisada. Cabe também explicitar que entendemos por “setor” o assunto que delimita a pesquisa.

Portanto, a revisão das pesquisas que nos antecederam foi realizada pelo enfoque do estado do conhecimento. Fizemos a seleção das publicações sobre o tema aqui estudado, em teses e dissertações disponíveis em plataformas nacionais, identificando os registros e as categorias para melhor reflexão e síntese acerca dessa produção. Morosini (2015, p. 111-112) corrobora para pensar o papel do pesquisador em relação à elaboração do estado do conhecimento:

Na medida em que o discente vai construir o estado de conhecimento de sua tese ou dissertação, ele tem autonomia para buscar respostas e orientações nos materiais já produzidos e selecionados, criar categorias e refletir a partir de análises. Por outro lado, esta autonomia deve vir acompanhada do disciplinamento, marcado pela responsabilidade de dar conta das atividades propostas em tempo real, pela consulta aos bancos de dados selecionados, pela leitura flutuante e pelas posteriores sistematizações do material selecionado e proposições de categorias temáticas. (MOROSINI, 2015, p. 111-112).

Posto isso, nos dedicamos a procurar pelas pesquisas realizadas por pesquisadores e pesquisadoras que se aproximassem de nossa pesquisa e de nosso referencial teórico. Para isso pesquisamos nas seguintes plataformas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹ (BDTD); Portal de Periódicos da CAPES²; e Scientific Electronic Library Online³ (SCIELO).

Para a realização das pesquisas, utilizamos os seguintes descritores: Conselho(s) Municipal(is) de Educação e Educação de Jovens e Adultos; Sistema Municipal de Ensino e Educação de Jovens e Adultos; Conselho(s) Municipal(is) de Educação e Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos. A busca procurou abranger trabalhos desenvolvidos entre os anos de 2009 e 2020⁴. Após as buscas nas plataformas citadas, os resultados obtidos foram: 4 (quatro) teses, uma (1) dissertação e seis (6) artigos. Utilizamos como critérios para a seleção o conteúdo e a relevância sobre o assunto, visando a proximidade com a temática pesquisada e a delimitação de espaço/tempo. Cabe destacar a dificuldade de encontrar produções que abordam a temática que estamos pesquisando. Sendo assim, deu-se a necessidade de usar referências que se aproximassem dos estudos que buscamos.

Diante do exposto e tendo em vista as pesquisas analisadas, percebemos que os estudos já publicados têm como foco, em sua grande maioria, a temática dos CMEs, seguida por Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos – EJA. Desse modo, é importante destacar que o recorte aqui realizado busca recuperar pesquisas que contemplam esses eixos temáticos.

A partir da análise dos documentos selecionados, destacamos aspectos que auxiliam a nossa pesquisa, relacionados à importância da temática para a sociedade e em especial da Educação de Jovens e Adultos – EJA, bem como as Políticas Públicas, tendo em vista a atuação dos Conselhos Municipais de Educação – CMEs. A descrição das pesquisas selecionadas encontra-se ao final deste texto, em forma de apêndice.

O primeiro trabalho selecionado tem como título “Bases Epistemológicas no Campo da pesquisa em Educação De Jovens e Adultos no Brasil”, de autoria de

¹ Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> . Acesso em: 23 jan. 2023.

² Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php?> . Acesso em: 23 jan. 2023.

³ Disponível em: <https://scielo.org/> . Acesso em: 23 jan. 2023.

⁴ O recorte temporal se dá devido ao reduzido número de obras publicadas que abordam a temática pesquisada. Sendo assim, encontramos a pesquisa de Batista 2009, que se aproxima significativamente ao nosso trabalho e contribui com a produção do texto.

Anderson Carlos Santos de Abreu, orientado por Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Trata-se de uma tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, no ano de 2018.

Essa tese discute as bases epistemológicas, apontando o que serve de base ao conhecimento da modalidade e o que fundamenta os estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos. A pesquisa busca também analisar os conflitos e os prováveis diálogos existentes no processo de constituição da EJA.

Para o autor, a EJA “não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da educação” (ABREU, 2018, p. 17). Além disso, o autor advertindo-nos que a EJA, desde sua ascensão, quando passa a compor uma modalidade da Educação Básica, não é percebida como uma área do conhecimento. Abreu (2018, p. 17) segue em sua explanação afirmando que isso ocorre “seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou, então, por achá-la, apenas, como uma simples modalidade de ensino”. Cabe ressaltar que tal entendimento acontece porque a EJA encontra-se voltada principalmente para aquelas pessoas que não tiveram oportunidade de acesso ao ensino, na “idade certa”, pelos mais diversos motivos.

A pesquisa selecionada traz à luz importantes reflexões no campo da EJA. Logo, se apresenta de forma saliente no sentido de contribuir para nossos estudos, pois faz referência a produções acadêmicas acerca da temática aqui apresentada. Este trabalho nos auxilia ainda nos estudos reforçando o entendimento do não reconhecimento da EJA como uma modalidade regular por uma expressiva parte dos intelectuais, ou seja, Abreu adiciona muito para nossa análise no sentido de busca para o reconhecimento tão desejado da Educação de Jovens e Adultos.

O segundo trabalho selecionado é um artigo que tem como título “Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos”, de autoria de Suelem Santos Maurício, do Departamento de Geografia da Universidade do Estado de Santa Catarina, publicado no ano de 2020.

Esse trabalho apresenta a abrangência das reformas educativas brasileiras, tendo como marco a década de 1990, mais especificamente, no material acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), em especial para a EJA, procurando pensar a educação para a casta trabalhadora na totalidade brasileira, sendo estas pessoas

adultas inseridas na sociedade com suas individualidades, bem como vindas de realidades sociais diferentes.

Cabe salientar que devemos levar em conta que essas pessoas adultas que estão em busca do conhecimento trazem consigo suas vivências; nesse sentido, “as principais diferenças dessa modalidade para as demais são a experiência de vida dos estudantes e o trabalho” (MAURÍCIO, 2020, p. 46). Aqui, o destaque é totalmente voltado para os estudantes advindos da classe trabalhadora e que serão matriculados na Educação Básica. Podemos pensar ainda que esses sujeitos não escolarizados dentro da idade certa e/ou obrigatória tiveram seu direito negado.

A pesquisa de Maurício (2020) contribui com nossos estudos primeiramente quando apresenta de forma manifesta a preocupação com as políticas públicas (Diretrizes Curriculares Nacionais e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), voltadas para Educação de Jovens e Adultos, trazendo reflexões quanto à influência das mesmas no campo da educação contemporânea e também nos aproxima mais ainda quando apresenta a preocupação para com a EJA no tocante às conquistas necessárias que os sujeitos inseridos nesta modalidade ainda percorrem. Portanto, para nos auxiliar nessas questões, o próximo trabalho que passamos a descrever traz considerações importantes referentes a esse aspecto.

O terceiro trabalho que apresentamos tem como título “Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos” de Jane Paiva, Sérgio Haddad e Leôncio José Gomes Soares. Esse artigo faz parte do Dossiê de 40 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, e foi publicado na Revista Brasileira de Educação, no ano de 2019. Esse artigo exhibe noções e ponderações ligadas à trajetória de pesquisas e de políticas da Educação de Jovens e Adultos – EJA, contextualizadas nos momentos históricos em que foram lançadas. Também procura apreciar os conhecimentos sociais voltados para a educação popular, com forte embasamento no direito à educação para todos (as), assegurado pela Constituição Federal – CF de 1988.

Quando pensamos a EJA como direito, é importante compreender “esse direito como produto da pressão de grupos, indivíduos e movimentos” (PAIVA, 2019, p. 5) remetendo à importância das lutas. Os autores destacam ainda um outro fator: “uma vez reconhecido o direito, a ação imediata da sociedade foi requerer sua oferta pelo poder público” (*Ibid.*, p. 5). Diante do exposto é notável o valor da participação

da sociedade civil bem como de suas organizações na busca por seus direitos. A conquista desses direitos é de suma importância para essa parcela da sociedade, sendo assim, se faz necessário lançar mão às políticas públicas que, de certa forma, aproximam o real do ideal.

Paiva (2019), colaboram de forma exponencial para nossos estudos primeiro porque apresentam uma reflexão atualizada no sentido da preocupação com a garantia e a manutenção das políticas ora conquistadas nos mais diversos períodos históricos que antecedem os estudos aqui mencionados. Assim, é favorável a realização, em nossos apontamentos, dos aportes por eles apresentados. O segundo motivo se dá devido à relevância do trabalho quanto à preocupação com o direito à educação para todos (as). Logo, isso nos aproxima muito em virtude de buscarmos apresentar onde e de que forma esse direito se apresenta em particular na Educação de Jovens e Adultos.

O próximo trabalho que destacamos tem como título “Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa”, de autoria de Nakita Ani Guckert Marquez e Dalva Maria Alves Godoy, da Universidade do Estado de Santa Catarina, publicado na Revista Educação Popular, de Uberlândia, no ano de 2020.

Esse artigo apresenta uma trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, tendo como objetivo refletir sobre as concepções do cenário educacional da EJA. As autoras destacam que as políticas públicas se constituíram ao longo do tempo passando por intensos obstáculos, sendo seguidas interrupções e desmontes no ponto de vista de sua continuidade (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Quando se tratam de políticas públicas da Educação, em especial da EJA, Marquez e Godoy (2020, p. 27) nos dizem que “mostra-se pertinente compreender as concepções pedagógicas e as políticas públicas que a subsidiaram ao longo do tempo”. Aqui, as autoras destacam ainda que tais concepções foram construídas há décadas, portanto, apreciar e pensar essa construção nos permite conhecer mais o contexto atual.

Ainda referente a essa temática, Nakita Ani Guckert Marquez, em “Políticas públicas para a educação de jovens e adultos: em movimento e disputa”, bem como Suelen Santos Maurício, em sua obra “Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de jovens e adultos”, nos apresentam um recorte de extrema importância para nossos estudos. A primeira autora apresenta uma contextualização histórica da trajetória da EJA no Brasil, com ênfase nas

concepções que fundamentam as políticas públicas, iniciando tal trajetória no século XVI, passando pelos séculos XVIII, XIX, XX e XXI, nos quais cada concepção teve seu momento de “participação” nos atos das políticas públicas de forma direta ou indireta.

Já Maurício (2020) aborda, em seu material, a análise de documentos pontuais para as reflexões das Políticas Públicas da EJA, tais como as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, documentos estes mais contemporâneos que nos permitem fazer um recorte e uma investida nas questões mais atuais para o entendimento não só das políticas públicas, mas também dos direitos educacionais.

Nesse sentido, as autoras destacam em suas obras documentos importantes para a construção da política pública, bem como o direito à Educação, em especial na modalidade EJA. Podemos mencionar alguns documentos oficiais utilizados: A Constituição de 1934, a Lei 5.379/67 que cria a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAF, a Lei 5.692/71, a Lei 9.394/96- LDBEN, entre outras (a importância destes documentos será explicitada no capítulo 5 deste trabalho). Assim, é notório que as obras conversam entre si, portanto, merecem ser abordadas nesse contexto de forma conjunta.

A aproximação e o valor deste trabalho para nossa pesquisa acontecem de forma muito expressiva, pois, apresenta objetivos fundantes para a temática das políticas públicas da Educação de Jovens e Adultos exibindo um fluxo e contextualizando de forma muito evidente uma certa linha histórica de tempo da EJA. Sendo assim, nos elucida e proporciona a importância da temática pesquisada.

Ainda realizando a análise dos documentos, chegamos ao último grupo analisado, que aborda a temática dos Conselhos Municipais de Educação, suas competências e funções.

O próximo trabalho selecionado tem como título “O papel dos Conselhos Municipais de Educação do Estado de Minas Gerais na formulação de Política Públicas de Educação”, e se trata da tese de doutorado de autoria de Virgínia Coeli e de Bueno de Queiroz, orientada por Rosimar de Fátima Oliveira, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, do ano de 2017.

Essa tese concebe o Conselho Municipal de Educação - CME como formulador de política pública para a educação, com ênfase no Sistema Municipal de

Ensino - SME, e teve como objetivo principal compreender o papel do CME em estabelecer políticas públicas, bem como entender a relação com o SME e sua atuação.

Ante ao exposto, é indispensável lançar mão do que Queiroz (2017, p. 65) destaca, ao afirmar que “foi necessário situar a criação ou reinvenção dos CME” devido à importância desse colegiado para as políticas públicas, especialmente se pensarmos no campo de suas funções fiscalizadora, mobilizadora, consultiva, deliberativa e sobretudo normativa. As funções aqui citadas devem estar presentes no cotidiano de cada CME.

Queiroz apresenta em sua tese o papel do CME na formulação de política públicas de educação e a sua relação com o Sistema Municipal de Ensino. Neste sentido, o objetivo deste estudo corrobora de forma convergente com nossa pesquisa sobretudo no que tange aos estudos referentes aos Conselhos Municipais de Educação, primeiro por ser a temática importante neste contexto e segundo devido ao grande valor da atuação e das funções do CME, em especial para os sujeitos da EJA diante da proposição e normatizações específicas para a referida modalidade.

O próximo trabalho analisado é a tese de doutorado que tem como título “Participação e representação nos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte”, de autoria de Cyntia Rúbia Braga Gontijo, orientada por Rogério Cunha Campos, do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, do de 2013.

Esse trabalho está centrado no debate alusivo à democracia, representação e participação, em especial nos CMEs da Região Metropolitana de Belo Horizonte, e teve como objetivo principal desenvolver a abrangência no aspecto da representatividade dos conselheiros no CME, abordando ainda questões referentes às atribuições, composição e função destes.

As abordagens apresentam contribuições pertinentes no sentido de elucidar cada uma das funções mencionadas. Sendo assim, Gontijo (2013, p. 144) explica que “a função deliberativa é uma das mais exercidas pelos CME em todo o país”. A autora afirma ainda que “a função deliberativa é decorrente da função normativa, na medida em que o Conselho delibera sobre os assuntos que geram dúvidas de interpretação ou quando não existem critérios estabelecidos” (*Ibid.*, p.144). Cabe

ainda dizer que a autora faz um recorte a respeito da participação e representação nos conselhos municipais. Por este motivo, a abordagem se deu apenas em algumas das funções dos CME.

Gontijo aproxima-se de maneira magnífica aos nossos estudos, pois aborda temas que nos ajudam ainda mais no entendimento dos conceitos de democracia, representação e participação dos conselheiros de educação junto aos seus colegiados no campo dos estudos da Educação. Ainda neste sentido a pesquisa acolhe também de forma objetiva as atribuições e funções dos conselheiros diante do Sistema Municipal de Ensino.

O sétimo trabalho é uma tese de doutorado, que se apresenta com o título “A formação de conselheiros municipais de educação e gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação”, de autoria de Neusa Chaves Batista, orientada por Maria Beatriz Luce, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, do ano de 2009.

Essa tese busca analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de Educação, no tocante ao princípio da gestão democrática a partir do Sistema Municipal de Ensino, mas também através da qualificação dos conselheiros. Assim sendo, demonstra a importância da implementação do Programa Nacional de Capacitação de Conselheiros Municipais de Educação - Pró-conselho.

Ainda no contexto das Políticas Públicas de fortalecimento do CME no âmbito da formação para conselheiros, torna-se parte imprescindível da gestão democrática o Pró-conselho que “foi criado com o objetivo central de fortalecer a gestão democrática nos municípios tendo como principal ação a formação de conselheiros municipais de educação” (BATISTA, 2009, p. 202). Nesse trecho, a autora menciona, com muita propriedade, o objetivo e a ação propostos pelo Pró-conselho como programa que auxilia a gestão pública.

Batista (2009) traz à luz uma análise quanto a construção de uma política de formação de conselheiros municipais de educação. Sendo assim, ratifica de maneira expressiva nossa pesquisa, pois temos como proposta de produto (apresentaremos na metodologia da pesquisa) uma formação continuada para os conselheiros municipais de educação do Litoral Norte. Os estudos não se prendem apenas à

construção desta política, mas também a uma profunda reflexão e discussão quanto à aplicação da democracia e à participação da sociedade civil organizada.

Sendo assim, as produções aqui estudadas contribuíram para o enriquecimento teórico, fortalecendo nossa pesquisa e possibilitando uma análise mais detalhada da temática abordada. Acrescentaram ainda uma ampla visão dos aspectos que estão sendo pesquisados, principalmente as questões que abordam o direito à Educação, especialmente na modalidade EJA, no que tange às políticas públicas, bem como, para a formação e fortalecimento dos CMEs.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

A escolha metodológica deste trabalho está centrada na pesquisa caracterizada como investigação de abordagem qualitativa. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a investigação qualitativa é constituída por informações que se relacionam às pessoas, lugares e conversas, e que possuem um tratamento estatístico específico. Para os autores, essa forma de pesquisa possui especificidades e características próprias. Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50) afirmam que:

1ª – Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal [...]; 2ª – A investigação qualitativa é descritiva [...]; 3ª – Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos [...]; 4ª – Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva [...]; 5ª – O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Para Gerhard e Silveira (2009, p. 32):

Os pesquisadores que utilizam os métodos qualitativos buscam explicar o porquê das coisas, exprimindo o que convém ser feito, mas não quantificam os valores e as trocas simbólicas nem se submetem à prova de fatos, pois os dados analisados são não-métricos (suscitados e de interação) e se valem de diferentes abordagens.

Consideramos importante trazer uma explanação sobre as principais características da pesquisa qualitativa. Gerhard e Silveira (2009, p. 32) assim a descrevem:

Objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências.

A presente pesquisa apresenta um delineamento qualitativo, posto que visa investigar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS na efetivação da Educação de Jovens e Adultos - EJA (Ensino Fundamental), a partir da análise, interpretação e compreensão dos dados, bem

como do mapeamento da oferta da EJA nos municípios, seus CMEs e Sistemas Municipais de Ensino.

A partir da abordagem da pesquisa qualitativa, foram utilizados como recurso metodológico questionários e entrevistas por meio dos quais conseguimos obter algumas informações quanto às características do território pesquisado.

Neste sentido, desenvolvemos um questionário que foi aplicado junto aos CMEs utilizando os recursos tecnológicos virtuais (Google Forms), com o objetivo de realizar um mapeamento dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte, assim como da oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos municípios pertencentes ao Litoral Norte e de identificar os Conselhos Municipais de Educação que normatizam a Educação de Jovens e Adultos em seu Sistema Municipal de Ensino. O roteiro das questões foi o seguinte:

1. Município:
2. Seu Município tem Sistema próprio de Ensino regulamentado?
3. Seu município ofertou turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos anos de 2019 e 2020?
4. O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?
5. Caso a resposta anterior for sim, indique a legislação e onde (link/ site) a mesma está registrada/ publicada.
6. Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue:
7. Deixe um comentário que você entender ser pertinente para a pesquisa.

Cabe destacar que os CMEs indicados como interlocutores empíricos se encontram reunidos na Associação dos Municípios do Litoral Norte – AMLINORTE, divisão de organização da Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul – FAMURS⁵. A AMLINORTE é composta por 22 (vinte e dois) municípios, sendo eles: Arroio do Sal, Balneário Pinhal, Capão da Canoa, Capivari do Sul, Caraá, Cidreira, Dom Pedro de Alcântara, Imbé, Itati, Mampituba, Maquiné, Morrinhos do Sul, Mostardas, Osório, Palmares do Sul, Tavares, Terra de Areia, Torres, Tramandaí, Três Cachoeiras, Três Forquilhas e Xangri-Lá.

⁵ FAMURS - Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul. Composta por 27 Associações Regionais, dentre elas a Regional do Litoral Norte, entidade representa os 497 municípios do RS. Disponível em: <https://famurs.com.br/associacoes>. Acesso em: 23 jan. 2023.

Realizamos ainda entrevista com os (as) Presidentes (a) dos CMEs, que afirmaram em resposta ao formulário virtual possuírem legislação específica para a EJA. O roteiro da entrevista semiestruturada foi este que segue:

1. Explique como foi o processo da produção do texto normativo da Educação de Jovens e Adultos para seu município.

2. Quais foram os parâmetros utilizados (legislação, diagnóstico...) para a produção do texto normativo?

3. Que impactos teve para a EJA da rede municipal de Ensino o texto normativo?

4. Quais são os desafios e dificuldades sentidas pelos conselheiros no caso de produzir uma atualização na normatização local para a EJA?

5. Qual a importância do SME para a garantia do direito a Educação a todas as pessoas nas diferentes faixas etária conforme preceitua a CF/88?

Ainda neste sentido, foi realizada a análise de documentos relativos às normatizações dos CMEs, utilizando para isso análise documental, aqui entendida como a que concebem Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009, p. 05), identificando-a como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Lüdke e André (1986, p. 38) nos auxiliam no entendimento da análise documental ao destacar que essa “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

Partindo dessa compreensão, reconhecemos a importância dos procedimentos da análise documental, tendo em vista a forte presença de documentos que se diferenciaram por suas especificidades dentro de cada contexto que analisamos. Para Lüdke e André, a análise documental trata-se de uma técnica exploratória que pode contemplar a obtenção de informações importantes sobre o que se pretende compreender.

Bardin (2016, p. 05) define a análise documental como “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência”, e objetiva, através de seus procedimentos de transformação, representar um modo diferenciado às informações contidas nos documentos, pois facilita o acesso a essas informações para serem melhor compreendidas por quem

as examina. Para Cellard (2012), a análise documental precisa ser realizada de forma crítica, porém prudente, pois uma avaliação crítica é a primeira fase da análise documental. Para o autor, o conhecimento prévio do contexto pelo qual foi produzido cada documento é muito importante, pois, do contrário essa análise corre o risco de se transformar em interpretações precoces, podendo não serem percebidos elementos importantes que podem levar a interpretações pobres e/ou falsas do que realmente se pretende conhecer.

Entre algumas situações em que a análise de documental pode ser utilizada e que contribui para nossa proposta, pois Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam o seguinte:

Quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, ou seja, quando a linguagem dos sujeitos é crucial para a investigação. Nesta situação incluem-se todas as formas de produção do sujeito em forma escrita, como redações, dissertações, testes projetivos, diários pessoais, cartas etc.

Buscamos essas aproximações tendo em vista a compreensão de que pesquisar em educação envolve pessoas, sujeitos, contextos e relações.

Os participantes que colaboram nos processos de pesquisa são seres sociais imersos em uma vida grupal na qual partilham uma cultura, derivando seus conhecimentos, seus pensamentos, seus valores e suas atitudes dessas relações, com base nas representações constituídas nesse processo que é, ao mesmo tempo, social e intersubjetivo. (GATTI, 2019, p. 37).

Diante da implicação com o lócus da pesquisa, buscamos sustentar preocupações éticas, respeitando os sujeitos envolvidos no processo, bem como as suas disposições de participar ou não desta etapa da pesquisa. Sendo assim, nossa concepção, a partir dos instrumentos de produção e de coleta de dados envolveu a livre escolha quanto à participação, conforme Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, que se encontra no apêndice 2, por entendermos que este trabalho envolve riscos mínimos para os interlocutores, uma vez que as questões de pesquisa foram relativas à função que exercem no CME, que tem caráter público. Assim, o TCLE não foi encaminhado ao comitê de ética. Corroboramos à nossa decisão a compreensão da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.

Cabe destacar que a submissão dos trabalhos e pesquisas em educação não é analisada por um comitê específico, o que gera entraves e atrasos nos processos de pesquisa. Desta forma, “[...] a ANPED posiciona-se favoravelmente à atual proposta do Fórum das Ciências Humanas, Sociais e Sociais Aplicadas - FCHSSA⁶, de criação de sistema próprio de revisão ética das pesquisas em Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras e Artes, conforme proposta elaborada pelo referido fórum, em maio de 2019.” (GATTI 2019, p. 14). Ainda, sobre esse assunto Gatti (2019, p. 36) explica que:

Nas pesquisas na área educacional, em função de suas metodologias, é rara a possibilidade dos participantes serem expostos a prejuízos físicos; no entanto, os pesquisadores têm a responsabilidade de assegurar que eles não sejam submetidos a grandes tensões ou situações constrangedoras, seja no processo de investigação, seja como resultado das análises e sua disseminação social.

Levando em conta as análises das visitas *in loco*, das entrevistas com os (as) presidentes (as) dos CMEs dos municípios de Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí, buscamos conhecer as particularidades de cada CME.

Para uma análise teórica-analítica dos dados obtidos pelos questionários, entrevistas e análise de documentos, foi utilizado o ciclo de políticas.

Entender as políticas bem como suas consequências se faz necessário, mas a compreensão da relação das políticas, sejam elas nacionais ou internacionais, tem um papel especial no contexto de uma pesquisa, ou seja, é importante entender a política (tanto no micro quanto no macro) nos mais diversos conjuntos. Ainda quanto ao ciclo de políticas, o adotamos na perspectiva da abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe, com base nos estudos de Mainardes (2006), e de Mainardes e Marcondes (2009). O ciclo de políticas pode ser utilizado a partir de diversos contextos, principalmente para explorar políticas educacionais, passando pelo contexto da influência, contexto da produção de texto até o contexto da prática.

De acordo com Garcia (2011, p. 36), o ciclo de políticas na perspectiva da abordagem de Stephen Ball e Richard Bowe serve como “referencial teórico-analítico para o estudo de políticas educacionais, pois permite uma organização metodológica para compreender a trajetória das políticas educacionais”.

⁶ A designação atual é FCHSSALA (Fórum das Ciências Humanas, Sociais, Sociais Aplicadas, Letras e Artes) congrega 55 Associações científicas dessas áreas. A respeito do FCHSSALA, ver: <https://blogfchssa.wordpress.com> . Acesso em: 23 jan. 2023.

Considerando que esse recurso é utilizado de forma significativa no Brasil por Jefferson Mainardes, apresentamos as ideias principais e também uma discussão acerca dos aportes para a apreciação das políticas educativas de acordo com o autor.

Mainardes (2006) registra que os textos são representações da política e precisam ser analisados no seu tempo e local de produção. Da mesma forma, o texto nem sempre é claro e coerente e está sujeito a contradições. “Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política” (BOWE et al., 1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 52).

Para Mainardes (2006, p. 49):

A abordagem do “ciclo de políticas”, que adota uma orientação pós-moderna, baseia-se nos trabalhos de Stephen Ball e Richard Bowe, pesquisadores ingleses da área de políticas educacionais. Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais. É importante destacar desde o princípio que este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível.

Mainardes (2006) destaca que o ciclo de políticas compreende três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Segundo o autor:

O primeiro contexto é o contexto de influência onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos. É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social. Além disso, há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência (MAINARDES, 2006, p. 51).

Para o autor, esse primeiro contexto “tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção de texto” (MAINARDES, 2006, p. 52). De acordo com o autor:

Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política. (MAINARDES, 2006, p. 52).

Quanto ao terceiro contexto, Mainardes (2006, p. 53) explica que “o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Sendo assim, na perspectiva da abordagem do ciclo de políticas utilizado como modelo analítico para nossa pesquisa, foi necessário considerar que essa abordagem possibilita “pensar e compreender políticas educacionais” e que “oferece uma estrutura conceitual, tornando possível construir a trajetória da política desde seu contexto de elaboração até o contexto dos resultados e efeitos” (STRASBURG; CORSETTI; GARCIA, 2018, p.51). Ainda nesse sentido, reforçamos a ideia de que a abordagem do ciclo de políticas “traz várias contribuições para a análise de políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro.” (MAINARDES, 2006, p.55).

Para Garcia (2011), existem quatro aspectos dessa abordagem que nos auxiliam na compreensão das políticas, assim elencados pela autora: Primeiro, possibilita uma relação entre as perspectivas micro e macro; segundo, aposta nos atores e no seu papel ativo no processo da política; terceiro, possibilita a análise dos contextos da política de forma não linear, mas no mundo da complexidade, dos conflitos e contradições; e, por fim, inclui na análise a produção, tradução, interpretação e a reinterpretação da política.

Ainda nesse sentido, Garcia (2011, p. 35.36) segue destacando que para Ball existem diferentes grupos na definição conceitual de políticas, sendo assim organizados:

O primeiro grupo baseia-se na regulação e no imperativo da política e acredita que ela é uma força que age nas pessoas para mudar o seu comportamento”; “o segundo define que a política é construída de princípios e valores”; “o terceiro grupo, do qual ele se aproxima mais, define a política como esforços coletivos em multiníveis de tradução e interpretação, ou seja, por uma análise criativa.

Segundo os pesquisadores e pesquisadoras do tema, não é interessante manter-se em apenas um dos grupos, devido à possibilidade de todos eles estarem presentes nas políticas, sendo que essas estão sempre em oscilação, ou seja, “o mesmo autor sinaliza que uma forma de movimento para compreender as políticas é o - ciclo de políticas” (GARCIA, 2011, p. 36). Ainda nessa perspectiva, a autora destaca a importância de a análise desses ciclos ser realizada “sem setas, pois podem representar uma direção ou linearidade. Os ciclos, nesse sentido, ao contrário, devem representar o movimento” (*Ibid.*, p. 36).

Definidos os caminhos metodológicos que guiaram esta pesquisa, pensamos como produto final, tendo em vista os resultados desta primeira análise, a organização e distribuição para os CMEs participantes de uma “Cartilha” onde apresentamos o conceito da Educação de Jovens e Adultos, suas funções, a estrutura das normatizações, os procedimentos básicos e os passos para a construção das principais normativas dos Conselhos Municipais de Educação (na perspectiva dos atos normativos para a EJA). Além disso, diante dos elementos que compõem parte do produto, executamos ainda uma Formação (no dia 01 de julho de 2022 na Câmara de Vereadores da cidade de Tramandaí) para Conselheiros Municipais de Educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, (objetivando os principais aspectos norteadores na construção de documentos específicos para as políticas públicas da EJA em especial no âmbito local).

4 A HISTÓRIA DOS CONSELHOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO - CMES

Os Conselhos Municipais de Educação – CMEs são órgãos de muita representatividade, sobretudo no tocante às políticas públicas da educação do Brasil. É importante destacar que a existência desses colegiados tem origem antes mesmo da Constituição Federal de 1988. Para melhor entendermos essa situação, apresentamos uma explicação sobre a história de conselhos vinculados à educação brasileira exibida no site do Conselho Nacional de Educação – CNE:

A primeira tentativa de criação de um Conselho na estrutura da administração pública, na área de educação, aconteceu na Bahia, em 1842, com funções similares aos “boards” ingleses e, em 1846, a Comissão de Instrução Pública da Câmara dos Deputados propôs a criação do Conselho Geral de Instrução Pública. A ideia de um Conselho Superior somente seria objetivada em 1911 (Decreto nº 8.659, de 05/04/1911) com a criação do Conselho Superior de Ensino.

Nesse contexto, segundo Werle (2005), a primeira iniciativa de criação de um colegiado local encontra-se no ato de 16 de março de 1888, com a elaboração de um documento que regulamentava o ensino obrigatório e com isso garantia mais autonomia para o Conselho Diretor.

A última alteração do século XIX com relação a esse tema ocorreu em 1897, quando foram criados os Conselhos Distritais, que por sua vez tinham em sua composição principalmente chefes de famílias que tivessem filhos na escola, sendo seus serviços considerados de utilidade pública, portanto, gratuitos (WERLE, 2005). Segundo a autora, o Conselho Distrital tinha como funções: visitar, inspecionar escolas, informar o comportamento dos professores, examinar matrícula e frequência, entre outros. As alterações continuaram ocorrendo no século seguinte, conforme descreveremos a seguir.

Chegando ao século XX, mais precisamente no ano de 1906, surge nos municípios o Conselho Escolar com atribuições já existentes nos conselhos anteriores, como, por exemplo, a função de visitar escolas. Sendo assim, o destaque para esse momento é que as funções fiscalizadoras contidas anteriormente permaneceram presentes.

Isso significa que os conselhos atuarem no campo da gestão e das políticas públicas não é de hoje; o que podemos perceber a partir de alguns documentos que comprovam a existência dos conselhos no passado, como o Decreto nº 11.530, de

18 de março de 1915, que organizava o ensino secundário e superior, que apresentava ainda o formato do Conselho Superior de Ensino, com funções consultiva e fiscalizadora segundo o artigo 28 (BRASIL, 1915). Ainda em forma de decreto, surge a figura do Conselho Nacional de Ensino criado pelo Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925, que organiza o Departamento Nacional de Ensino (BRASIL, 1925). Esse Conselho suprimiu o então Conselho Superior de Ensino. Como explica Tormes (2019), estados e municípios já existiam no Brasil, o que temos de diferença é que os municípios não tinham autonomia como nos dias atuais.

Já em 1931, este conselho sofreu alteração a partir do Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931, apresentando-se como Conselho Nacional de Educação, com funções de órgão colaborativo e consultivo, sendo a primeira função com uma abordagem mais voltada para o Poder Executivo, e a segunda função, com abrangência para as competências ligadas aos assuntos educacionais e culturais federais e estaduais.

O Conselho Federal de Educação e os Conselhos Estaduais de Educação nascem com amparo legal a nível nacional somente a partir da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, exigindo para os respectivos conselhos novas funções e organização. Quando se trata de conselhos municipais, esses recebem o aporte legal aproximadamente uma década após os conselhos Estaduais e Federal, com a Lei nº 5.692, de 11/08/1971, que já nas Disposições Transitórias apresenta a delegação de competência destacada de forma mais objetiva no seu Art. 71: “Os Conselhos Estaduais de Educação poderão delegar parte de suas atribuições a Conselhos de Educação que se organizarem nos Municípios onde haja condições para tanto” (BRASIL, 1971). Ou seja, é notável que essa lei proporcionou tanto para os Estados quanto para os Municípios a possibilidade de organizarem seus Conselhos. No caso dos municípios, esses tinham a possibilidade de criar seus conselhos, desde que compreendessem ser importante delegar as funções e competências para sua atuação. Salientamos ainda que o Conselho Nacional de Educação passou a utilizar esta nomenclatura a partir da Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.

Mantendo um direcionamento cronológico, chegamos à Constituição Federal de 1988 – CF/88, que baliza não somente a sociedade, mas também os Conselhos Municipais de Educação, definindo em seu artigo 30 as competências dos

municípios, com destaque para os incisos I - legislar sobre assuntos de interesse local; II - suplementar a legislação federal e a estadual no que couber; e VI - manter, com a cooperação técnica e financeira da União e do Estado, programas de educação infantil e de ensino fundamental (BRASIL,1988), pois, surge a permissão de organização de Sistemas de Ensino nos municípios. Destacamos que no Título VIII - Da Ordem Social - Capítulo III da Educação, da Cultura e do Desporto, em sua Seção I - Da Educação, o artigo 211 traz como normatização a organização para a criação destes colegiados. Conforme explica Werle (2006), a Constituição Federal de 1988 inaugurou um novo tempo para os municípios na área da educação.

Ainda no Art. 211, da CF/88, temos que “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, sendo que no § 2º “Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil da Constituição da República” (Ibid.).

A CF/88 designa aos entes autonomia conforme sua esfera, fixando o princípio da gestão democrática. O Art. 205 da citada legislação determina que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL,1988). No mesmo sentido, para complementar essa ideia, a CF/88 no artigo 206 insere no seu inciso VI que a “gestão [é] democrática do ensino público, na forma da lei” (Ibid.).

A LDB n. 9.394/96 retoma os dispositivos constitucionais no seu Art. 3º, inciso VIII, do que estabelece como sendo “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, mas, em outros artigos subsequentes, podemos observar regramentos como organização, incumbência, definição e autonomia. Sendo assim, destacamos aqui o Título IV, Da organização da Educação Nacional nos artigos 8, 11, 12, 14, 15 e 18.

Diante do contexto exposto, mencionamos alguns destes artigos para contextualização da matéria e trataremos de outros para exemplificar o real teor dessa abordagem, sendo que o destaque é referente ao regime de colaboração. “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” (Art. 8º - LDBEN 9394/96). Nesse aspecto, os parágrafos 1º e 2º demonstram a possibilidade de uma articulação entre os entes, bem como a liberdade de organização.

Ainda, a referida Lei determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades” (Art. 14 - LDBEN 9394/96). Quanto à configuração, a Lei contempla os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

A respeito aos órgãos que unificam o Sistema Municipal de Ensino, a LDB n. 9.394/96 determina no seu Art. 18 que “os sistemas municipais de ensino compreendem”:

I - as instituições do ensino fundamental, médio e de educação infantil mantidas pelo Poder Público municipal, II - as instituições de educação infantil criadas e mantidas pela iniciativa privada e III - os órgãos municipais de educação. (LDBEN 9394/96).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDBEN, o texto do artigo 11 indica que:

Os Municípios incumbir-se-ão de:

I - organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados;

II - exercer ação redistributiva em relação às suas escolas;

III - baixar normas complementares para o seu sistema de ensino;

IV - autorizar, credenciar e supervisionar os estabelecimentos do seu sistema de ensino;

V - oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

VI - assumir o transporte escolar dos alunos da rede municipal.

Parágrafo único. Os Municípios poderão optar, ainda, por se integrar ao sistema estadual de ensino ou compor com ele um sistema único de educação básica. Na sequência separamos os incisos I, II, III e IV do Art. 12 “Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de”:

I - elaborar e executar sua proposta pedagógica;

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;

IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente.

(LDBEN 9394/96).

Diante do exposto, é importante destacar que a história dos CMEs e SMEs surge a partir das normatizações criadas para suas respectivas funções, ainda que

organizadas por decretos ou leis específicas. A presença desses colegiados existe há séculos, ultrapassando gerações e avançando até os dias atuais. Desse modo, historicamente falando, temos aqui órgãos fundamentais para as políticas públicas, em especial da Educação. Assim sendo, foi basilar para desenvolver esta pesquisa o conhecimento aqui adquirido ao longo das leituras realizadas que apontam documentos históricos marcantes para compreendermos o contexto atual.

5 MARCOS LEGAIS PRESENTES NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo foi desenvolvido a partir dos marcos legais, como constituições, leis, resoluções e pareceres, além de uma parte da trajetória histórica da EJA. Assim, a proposta não foi descrever a história da EJA e sim apontar os principais atos normativos direcionados para a EJA, considerados fundamentais para sua construção e implementação no decorrer dos anos. Nesse sentido, Soares e Galvão (2005, p. 257) nos alertam “da impossibilidade de narrar a história da alfabetização de adultos no Brasil [...]”. Assim sendo, o ponto inicial ocorreu a partir dos atos normativos, seguindo uma ordem cronológica, que consideraram a EJA como oferta pública obrigatória.

Como contextualização, é importante destacar que a instrução aos adolescentes e adultos aconteceu no país desde muito antes do período da república. Segundo Soares e Galvão (2005, p. 260) no período colonial por exemplo: “as províncias tornavam-se responsáveis pelas instruções primária e secundária, [o governo] formulou, especificamente políticas de instrução para jovens e adultos”. Durante o final da década de 1830, as leis e decretos eram compostas por dispositivos sobre a instrução primária no Rio de Janeiro, excluindo para algumas pessoas a possibilidade de frequentar a escola, como por exemplo, proibindo todas as pessoas com moléstias contagiosas, bem como escravos (livres ou não) e pretos. Essa restrição e negação do direito demarca e caracteriza os dados de analfabetismo do país.

Os autores Freitas e Biccás (2009)⁷ e Biccás (2019)⁸ fazem uma retomada histórica e nos indicam um aporte importante para compreender como foram se constituindo as ações em torno da escolarização de adolescentes e de adultos e esclarecem que a diferenciação etária solidificou-se a partir da “escola dos primeiros republicanos”. Foi nesse período que surgiram algumas organizações, como por exemplo, do ano letivo a partir do ano civil, de série por idade, e do conhecimento

⁷ Indicamos para compreensão desse período os trabalhos de pesquisa realizados e publicados em: FREITAS, Marcos Cezar de e BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez. Acesso em: 20 abr. 2023, 2009

⁸ BICCAS, MAURILANE DE SOUZA. A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870- 1950). Tese de livre docência; São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/325/tde-24072019-092811/publico/BiccasMaurilaneLD.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2023

por série, sendo isso criado por grupos escolares da cidade de São Paulo (1893-1894). Com isso, surgiu, assim, a questão da idade e dos estudantes maiores sendo desaprovados e considerados como “inadequados” em relação às novas diretrizes ao que se referia à nova escola primária.

Para vincular o objeto de estudo, que neste trabalho refere-se aos marcos legais da história da educação de jovens e adultos, é fundamental entender o período da década 1940 que veremos na sequência, pois nesse período foi criada a Primeira Campanha Nacional de Educação e Alfabetização de Adolescentes e Adultos no Brasil, Campanha essa que foi idealizada como serviço do Departamento Nacional de Educação, com o objetivo principal de fomentar uma “educação de base” ou seja, uma “educação fundamental comum” para todos que viviam tanto na zona rural quanto na zona urbana do brasileira que não sabiam ler e escrever.

5.1 MARCOS LEGAIS DAS DÉCADAS DE 1930 E 1940

No período do Brasil República, importantes marcos regulatórios surgiram para contribuir com o que o que entendemos ser um momento diferente e importante para a EJA no sentido das políticas públicas e também para nossa pesquisa, pois, foi a partir destes marcos que buscamos entender/responder as questões que envolvem nossa problemática. Ressaltamos, porém, que todos os movimentos, lutas e conquistas realizadas anteriormente a esse período que destacamos aqui, em função ao principal objeto de nossa pesquisa, foram muito importantes para a construção do que temos atualmente. Sendo assim, mencionamos a aprovação da Constituição de 1934.

Conforme está descrito no Parecer 11/2000 CNE/CEB, “a Constituição de 1934 reconheceu, pela primeira vez em caráter nacional, a educação como direito de todos” (BRASIL, 2000, p.17). Assim, o Estado e as famílias passaram a ter um papel fundamental na educação, pois tal legislação menciona o dever de ambos com essa área. O mesmo parecer destaca que “a Constituição de 1934, então, põe o ensino primário extensivo aos adultos como componente da educação e como dever do Estado e direito do cidadão” (BRASIL, 2000, p.17). Corrobora dessa ideia Garcia (2021, p. 217), ao destacar o “Ensino Primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensiva aos adultos”. Assim, os adultos e adultas apresentam-se inseridos e reconhecidos de fato como sujeitos desse direito.

Dois pontos importantes que precisamos mencionar fazem referência à CF/34, no tocante ao Plano Nacional de Educação e ao financiamento da Educação. O primeiro apresenta-se da alçada da própria União e do Conselho Nacional de Educação. A presente lei indica, quanto ao financiamento da Educação, que União e os municípios não poderão aplicar nunca menos de que 10% da renda resultante dos impostos no desenvolvimento de sistemas educacionais, enquanto os estados e o Distrito Federal nunca podem aplicar menos de 20%.

Quanto à Constituição outorgada em 1937, essa se apresenta como “fruto do temor das elites frente às exigências de maior democratização social” (BRASIL, 2000, p. 17). Segundo Garcia (2021, p. 218), esse documento “deslocou, na prática, a noção de direito para o de proteção e controle”. Tal constituição regulamenta a idade mínima para o trabalho bem como incentiva a criação de associações que preparassem a juventude para um cenário da ética, da eugenia, do patriotismo e da segurança nacional.

No aspecto do financiamento, ainda que a Constituição de 1937 silencie, no comparativo constitucional sobre os recursos, conforme arranjava a CF anterior (CF de 1934), “o governo central tomou medidas que pudessem significar apoio técnico e financeiro aos Estados” (BRASIL, 2000, p. 18). Ainda sobre isso, Garcia (2021, p. 218) complementa essa ideia ao afirmar que o foco no Ensino Primário “deu-se em função dos índices de analfabetismo, da necessidade de uma força de trabalho treinada que respondesse às necessidades da industrialização, bem como forma de manter o controle social”. Ou seja, as alterações foram significativas em relação ao que havia na CF de 1934.

Na segunda metade dos anos 1930, mais precisamente no ano de 1937, sob a administração de Gustavo Capanema - durante a reformulação do Ministério da Educação e Saúde Pública, que passa a chamar-se de Ministério da Educação e Saúde - a Lei n. 378, de 13 de janeiro de 1937 criou o Instituto Nacional de Pedagogia, cujas atribuições, dentre outras definidas em seu Art. 39, estava a de “prestar assistência técnica aos serviços estaduais, municipais e particulares de educação, ministrando-lhes [...] esclarecimentos e soluções sobre problemas pedagógicos” (BRASIL, Lei n.378, 1937).

Chegamos à década de 1940. Sua primeira metade foi marcada por diversas legislações que vamos abordar a partir de agora. A primeira delas, já no de 1942, cria o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP), instituído pelo Decreto nº 4.958

de 14.11.1942. Esse fundo foi constituído de tributos federais criados para este fim e com o objetivo de ampliar e melhorar o sistema escolar primário de todo o país (§ único do art. 2º). Já no ano seguinte, a partir do Decreto-Lei nº 5.293 de 1.3.1943, é criado o Convênio Nacional do Ensino Primário e “a União prestaria assistência técnica e financeira no desenvolvimento deste ensino nos Estados” (BRASIL, 2000, p. 18).

Ainda, no tocante ao financiamento da Educação, no ano de 1944, temos o Decreto – Lei n. 6.785, de 11 de agosto de 1944, que cria a fonte federal de onde proviriam tais recursos: um imposto de 5% incidente sobre consumo de bebidas. O ano seguinte é marcado pelo Decreto Federal nº 19.513/45 de 25/8/45, que diz respeito às disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário, completando assim o conjunto de decretos–lei do período sobre esse assunto. O decreto–lei no § 1º do art. 2º diz que tais necessidades seriam avaliadas segundo a proporção do número de crianças, entre 7 e 11 anos de idade, que não estejam matriculadas em estabelecimentos de ensino primário. No art. 4º diz que, do total destes recursos, 70% seriam destinados para construções escolares. Este mesmo artigo, no inciso 2º, aponta para o fato de que a aplicação de recursos se dava na Educação Primária, contemplando aos adultos analfabetos que “a importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos, observados os termos de um plano geral de ensino supletivo, aprovado pelo Ministério da Educação e Saúde.” (BRASIL, Decreto n. 19.513, 1945).

O Decreto-lei nº 8.529 de 2/1/1946, Lei Orgânica do Ensino Primário, trata, no capítulo III do Título II, do curso primário supletivo, preconizado para adolescentes e adultos, com disciplinas obrigatórias e permanência de dois anos, acompanhando os mesmos termos do ensino primário fundamental.

Nos anos de 1940, a Constituição de 1946 confirma em seu Art.166 a educação como direito de todos, e no Art. 168, é afirmado que o ensino primário oficial é gratuito para todos. Essa mesma lei apresenta ainda em seu texto, no art. 169, que “a União aplicará nunca menos de dez por cento, e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios nunca menos de vinte por cento da renda resultante dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino” (BRASIL, 1946). Com isso, passaremos, na próxima seção, a analisar os marcos legais das décadas posteriores.

5.2 MARCOS LEGAIS DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970

Já em 1961, tivemos a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº. 4.024/61, que segundo estava previsto na CF de 1946, seguiu confirmando a educação como direito de todos. Em seu título II, art. 2º e em seu capítulo II, ao tratar do ensino primário, diz, no Art. 27, que ele é obrigatório a partir dos 7 anos e “para os que o iniciarem depois dessa idade poderão ser formadas classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.” (BRASIL, 2000, p. 19).

Nesse sentido, a LDB também considerava de direito e obrigatória a educação de adultos, ou “os que iniciaram depois”. Em seu Art. 99, a Lei 4.024/61 permite aos maiores de 16 anos o alcance de certificados de conclusão do curso ginásial, com um parágrafo único onde se lê o seguinte: “nas mesmas condições permitir-se-á a obtenção do certificado de conclusão de curso colegial aos maiores de 19 anos” (LDB, 1961).

A segunda metade da década de 1960 foi marcada por importantes atos legais, que vamos destacar a partir de agora, focando principalmente as leis: CF de 1967, a Lei 5.379, a Lei 5.400 e a Emenda Constitucional de 1969. Iniciamos apresentando a Constituição de 1967 que, assim como a CF anterior, mantém a educação como direito de todos - em seu art.168 - e, pela primeira vez, amplia a obrigatoriedade da escola até os quatorze anos. Ainda na direção do direito, esta mesma CF obriga as empresas a manterem o ensino primário para seus empregados, bem como para seus filhos.

A Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967, cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), programa que se estendeu de 1970 a 1985 e que, conforme Garcia (2021), foi organizado formalmente em 1968, tendo como objetivo erradicar o analfabetismo propiciando a educação continuada de jovens e adultos. Tal programa, segundo Soares e Galvão (2005, p. 270), se manteve “funcionando com uma estrutura paralela e autônoma em relação ao Ministério da Educação” exibindo características das campanhas no contexto nacional a partir do chamamento da população no sentido da participação. Ainda nesse sentido, “as campanhas, até então, não se constituíram como uma política de Estado” (GARCIA, 2021, p. 225).

Nos dois últimos anos da década de 1960, destacamos a Lei nº 5.400, de 21 de março de 1968, que trata da alfabetização de adultos em idade militar. Essa lei traz em seu Art. 1º que “os brasileiros que aos 17 (dezesete) anos de idade, forem ainda analfabetos, serão obrigados a alfabetizarem-se” (BRASIL, 1968). Além disso, a Emenda Constitucional de 1969, também popularmente conhecida como Emenda da Junta Militar, emprega, inicialmente, a afirmação do direito de todos e dever do Estado para a educação.

A década de 1970 inicia com a aprovação da Lei nº 5.692/71, em 11 de agosto de 1971, que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Temos, então, a nossa segunda LDB. Essa Lei, em seu Capítulo IV, composto por cinco artigos, trata do ensino supletivo, onde destacamos o Art. 24, que afirma que o ensino supletivo terá por finalidade: “a) suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (LDB, 1971).

É importante destacar que a aplicação dos recursos é de inteira responsabilidade dos municípios, conforme Art. 59 e também seu parágrafo único, retirando, assim, a responsabilidade da União e dos Estados no tocante à participação no financiamento.

Referente ao ensino supletivo, o Conselho Federal de Educação emite o Parecer nº 699/72, que vem regulamentar a idade para a prestação de exames. Merecem destaque nesse parecer as quatro funções do então ensino supletivo, sendo elas: suplência, suprimimento, aprendizagem e qualificação. A suplência é a “substituição compensatória do ensino regular pelo supletivo via cursos e exames com direito à certificação de ensino de 1º grau para maiores de 18 anos e de ensino de 2º grau para maiores de 21 anos” (BRASIL, 2000, p. 21), regulamentando a possibilidade de os adultos obterem a certificação da conclusão do ensino conforme sua idade.

5.3 DOS ANOS 80 AOS ANOS 2021: Da Constituição Cidadã à Modalidade Educação de Jovens e Adultos - EJA

Já nos anos 1980, a Constituição Federal (CF/88), aprovada em 05 de outubro de 1988, representa um marco importante para a EJA, ao afirmar a modalidade como a “garantia de estender o direito à educação aos que ainda não

havia frequentado ou concluído o Ensino Fundamental” (GARCIA, 2021, p. 227-228). Nesse sentido, toda e qualquer educação se propõe ao “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Todavia, diante das ausências de políticas na esfera estadual de ensino, coube aos municípios dar início e/ou expandir a oferta de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Ainda quanto ao direito à Educação, a CF/88, em seu Art. 208, menciona que “o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Essa redação sofreu alteração a partir da Emenda Constitucional n. 59 de 2009, que será abordada neste texto seguindo a ordem cronológica.

Na segunda metade da década de 1990, temos a aprovação da Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Importante destacar que a Seção V – da Educação de Jovens e Adultos - menciona que “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” (LDBEN, 96, Art. 37). Entretanto, a referida Lei, conforme ressalta o Parecer CEB nº 11 (2000, p. 23), “explicita no § 3º do art. 5º que qualquer indivíduo que se sentir lesado neste direito, pode dirigir-se ao Poder Judiciário para efeito de reparação e tal ação é gratuita e de rito sumário”. Ainda sobre o direito à educação, podemos afirmar o que diz a LDBEN em seu artigo 5º: que “o acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo”.

Mesmo com o notável direito citado no parágrafo anterior, nos deparamos com uma situação que coloca a EJA em desvantagem com relação aos demais níveis e/ou modalidades de Ensino, pois a Lei nº 9.424/96 que regulamentou a Emenda nº 14/96 abandona a proposição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Conforme Garcia (2021, p. 234), “essa emenda excluiu a EJA para fins de cálculos dos recursos do Fundo” e, além disso, a mesma emenda acaba com a obrigatoriedade do Poder Público em ofertar Ensino Fundamental na modalidade EJA. Assim, esse cenário traz alterações relevantes para a EJA, a partir de duas emendas constitucionais:

a) Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB). Essa emenda foi regulamentada pela Lei nº 11.494/97 e pelo Decreto nº 6.253/2007 (revogado pelo Decreto nº 10.656 de 2021), determinando que sua vigência seria para o período de 2007-2020.

b) Emenda Constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, que prevê, no Art. 208, a obrigatoriedade do Ensino dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) e amplia a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica.

Os Pareceres e as Resoluções decorrentes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) também formam um importante grupo de atos normativos para a EJA, como por exemplo o Parecer CNE/CEB nº 4/98, aprovado em 29 de janeiro de 1998 e a Resolução nº 2/98, aprovada em 07 de abril de 1998, que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.

No início dos anos 2000, temos o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº. 11, aprovado em 10 de maio de 2000, parecer esse citado em nosso texto de maneira a elucidar o contexto da EJA. Esse parecer foi construído a partir do apoio e participação da sociedade mediante as diversas ações realizadas pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE.

Dúvidas decorrentes principalmente dos Sistemas de Ensino encaminhadas ao CNE solicitando esclarecimentos deste órgão colegiado levaram a CEB a ouvir a sociedade brasileira, em especial as pessoas com interesses educacionais. Audiências públicas foram realizadas nos primeiros meses de 2000, em Fortaleza, Curitiba e Brasília, nas seguintes datas: 29 de fevereiro, 23 de março e 04 de abril, respectivamente, além de duas teleconferências promovidas pela Universidade de Brasília e o Serviço Social da Indústria apoiados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), sobre a Formação de Educadores para a EJA, tendo participação também da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação representada por sua relatoria.

Ações foram realizadas e contaram com a participação de diversos representantes dos órgãos colegiados normativos, entidades educacionais, bem como da sociedade civil organizada, conforme destaca seu parecerista Carlos Roberto Jamil Cury, ao nos dizer que: “muitos interessados que, por meio de cartas,

ofícios e outros meios, quiseram construir com a relatoria um texto que, a múltiplas mãos, respondesse à dignidade do assunto” (BRASIL, 2000, p.3).

Recentemente, o Professor Carlos Roberto Jamil Cury, relator do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, concedeu entrevista para FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes da e-Mosaicos - Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (Cap-UERJ), pela comemoração dos 20 anos da aprovação do Parecer CNE/CEB nº11/2000, referente às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Nessa entrevista, Cury relembra e comenta para FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (2021) sua participação no CNE, fazendo um pequeno comparativo dos governos quanto aos seus objetivos para a educação, afirmando que um período que merece destaque é o do governo Lula⁹, pois foi quando foram tratados com mais ênfase alguns direitos constitucionais como os direitos sociais e aqueles que segundo a CF são os direitos coletivos. Nesse sentido, para a questão do direito à EJA, as abordagens da Diretrizes Curriculares Nacionais para essa modalidade foram determinantes para a afirmação da obrigatoriedade.

O direito público subjetivo aparece como implícito no parecer, principalmente porque a EJA é uma modalidade da Educação Básica. Cury lembra que ela não era supletiva, livre ou irregular e sim um direito de cada pessoa, manifestando-se por parte do Estado o dever da prestação, tendo como referência a CF/88. Ainda assim, o professor Cury enfatiza pontos que entende merecerem destaque.

Em resposta aos possíveis pontos que são importantes destacar em FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (2021) Cury faz referência às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Indígena, para dizer que a EJA tem um modelo próprio pedagógico, que não é uma extensão dos outros níveis de ensino, como por exemplo, Ensino Fundamental e Médio. O relator destaca ainda como importante ponto do parecer o que ele chama de funções: função reparadora, equalizadora e qualificadora, enfatizando ainda a questão do reconhecimento da educação como direito público subjetivo. Ao finalizar, destaca o que entende como um ponto forte do parecer a geração de um impacto enorme sobre os sistemas de ensino (FERNANDES, 2021).

⁹ Luiz Inácio Lula da Silva. Governo 2003-2011.

Finalmente, em FERNANDES, Andrea da Paixão; JULIÃO, Elionaldo Fernandes (2021) Cury menciona que precisamos muito dos Sistemas de Ensino quando se trata dos Planos Municipais e Estaduais de Educação, tendo em vista que o governo de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) ignorou veementemente o Plano Nacional de Educação (PNE) no que diz respeito às metas e estratégias estabelecidas, em especial para a EJA, contrariando, assim, não somente a lei que aprova o PNE, mas também a CF no que diz respeito à erradicação das desigualdades sociais, deixando no esquecimento uma política pública constituída.

Ainda no ano 2000, o Conselho Nacional de Educação exara as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, sob a seguinte formatação: Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e foi reformulada pelo Parecer CNE/CEB nº 36, de 07 de dezembro de 2004 - Aprecia a Indicação CNE/CP 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, parecer este que foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 29, de 05 de abril de 2006 - Reexame do Parecer CNE/CEB nº 36/2004, que aprecia a Indicação CNE/CP 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.

Em 2001, trazemos o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, onde a EJA estava representada no inciso III Modalidade de Ensino, Capítulo 5. Nesse documento, a Educação de Jovens e Adultos era apresentada com ênfase no diagnóstico, diretrizes e objetivos e metas para garantia do seu atendimento.

Sobre esse tema, destacamos que, no que se refere à EJA, entre as 26 metas do documento, há uma que estabeleceu erradicar o analfabetismo até 2010:

[...] além de assegurar para 2005 a oferta de EJA equivalente às quatro séries iniciais do Ensino Fundamental para 50% da população de 15 anos e mais, e até 2010 a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do Ensino Fundamental para toda a população de 15 anos e mais, que concluiu as quatro séries iniciais. Incluir, a partir da aprovação do Plano Nacional de Educação, a Educação de Jovens e Adultos nas formas de financiamento da Educação Básica. (BRASIL, 2001).

Ainda nos anos 2000, destacamos mais três momentos (leis) importantes para a EJA, sendo eles:

1. A Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, em especial o Art. 5º que afirma que:

O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo.

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica. (BRASIL, 2013).

2. . A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE), onde destacamos especialmente as metas 8, 9 e 10, pois estão vinculadas diretamente à EJA.

O Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado pela Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014, estabelece alguns parâmetros a serem atingidos no período de sua vigência (10 anos). O PNE apresenta como diretrizes: a erradicação do analfabetismo, universalização e melhorias na qualidade da educação, superação das desigualdades educacionais e erradicação da discriminação, o princípio da gestão democrática da educação pública, aplicação dos recursos públicos em educação, respeito aos direitos humanos e valorização dos profissionais da educação. Essas diretrizes apontam para as metas desse PNE, das quais destacamos as ligadas diretamente à Educação de Jovens e Adultos.

Nesse sentido, o PNE contém 20 (vinte metas), onde 03 (três) delas apresentam objetivos específicos que possuem relação com ações educativas promovidas no âmbito da EJA, os quais trataremos na sequência.

Iniciamos pela meta 08 (oito), que trata sobre a média da escolarização da população adulta entre 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos idade:

[...] 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. (BRASIL, 2014).

Esta meta busca a elevação para 12 (doze) anos de estudos a escolaridade média dos jovens e adultos conforme faixa etária, com objetivo atender maior equidade de renda e raça, mas para tal é necessário que as estratégias que complementam a meta 8 sejam atingidas como por exemplo os programas para

jovens e adultos oriundos dos seguimentos populacionais considerados fora da escola e/ou com defasagem, bem como estratégias para garantir não somente o acesso mas também a permanência na escola e continuidade da escolarização.

Neste sentido, por ser uma das metas que trata da temática da Educação de Jovens e Adultos é importante mencionar os 05 (cinco) objetivos sendo eles:

1. elevar até 2024 para no mínimo, 12 (doze) anos de estudo a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos residentes no campo;
2. elevar até 2024 para no mínimo, 12 (doze) anos de estudo a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos residentes na região de menor escolaridade no País;
3. elevar até 2024 para no mínimo, 12 (doze) anos de estudo a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos para os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres do Brasil;
4. igualar a escolaridade média entre negros;
5. igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados.

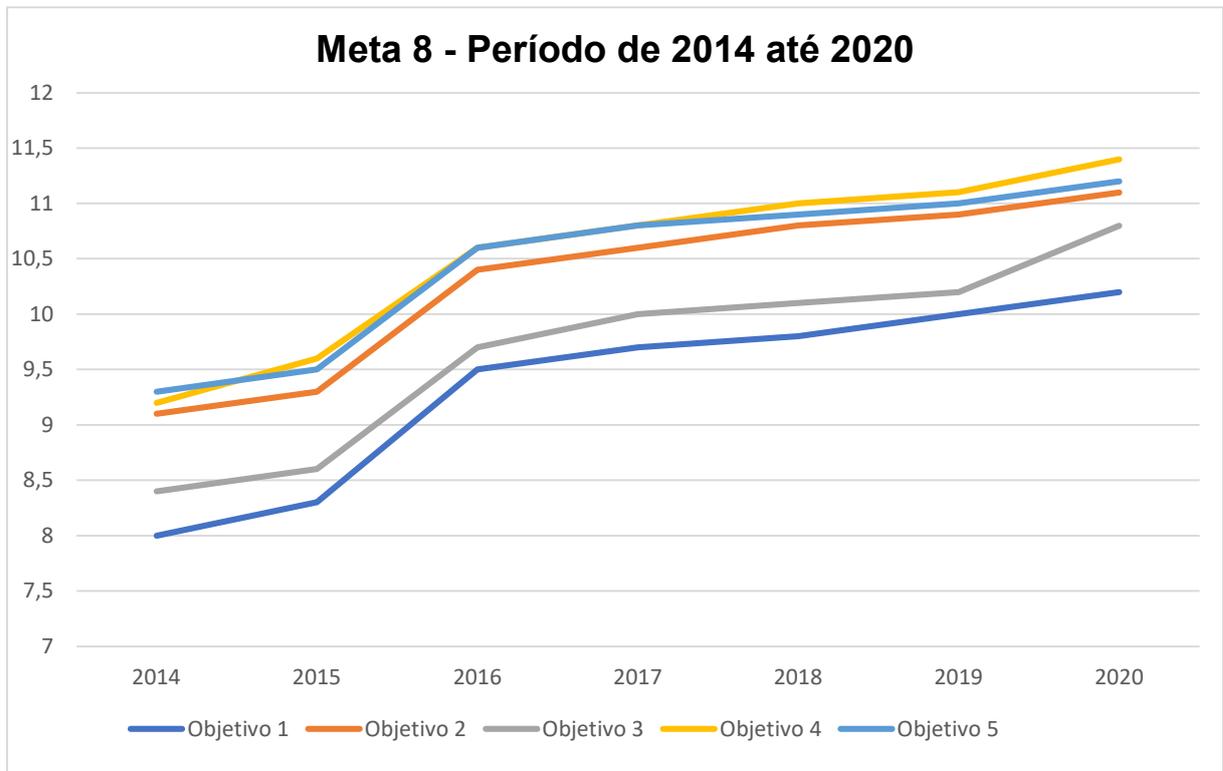
Tendo em vista os objetivos descritos no texto da referida meta e diante do contexto de que já se passaram aproximadamente 08 (oito) anos da aprovação da Lei do PNE, podemos observar alguns números no que tange ao alcance dos objetivos propostos, analisando a partir do ano de 2014.

O observatório do PNE¹⁰ apresenta dados que demonstram a realidade da educação, em especial, a de Jovens e Adultos no Brasil. Sendo assim, vamos descrever aqui números dos últimos anos a contar da efetivação do PNE.

Para a meta em destaque tendo como referência o objetivo 1 (citado anteriormente), seu principal objetivo era elevar para 12 (doze) anos de estudo a escolaridade da população, os números apresentados são os seguintes, conforme gráfico a seguir:

¹⁰ <https://www.observatoriodopne.org.br/>

Gráfico 1 - Meta 8 PNE e seus objetivos

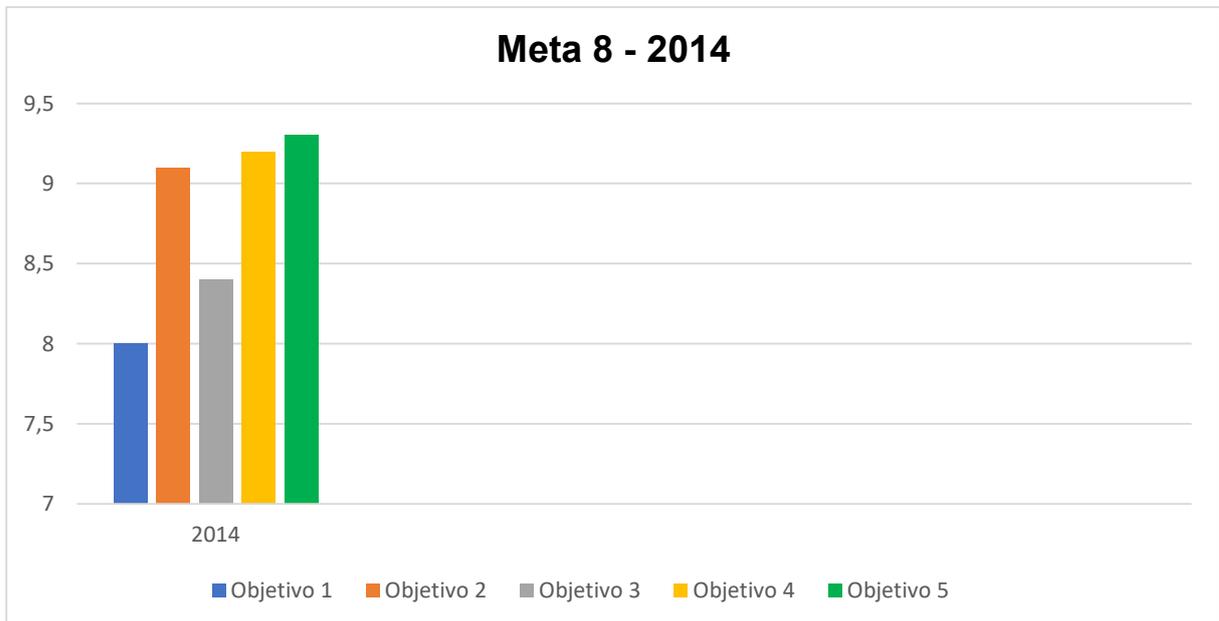


Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023).

É possível notar que, no ano de 2014, período que estabelecemos como ponto de partida para a análise dos dados os números apresentados em todos os cinco objetivos desta meta estão abaixo da previsão estabelecida no ano de início do PNE, sendo que o objetivo principal é chegar aos 12 (doze) anos de escolaridade média. Ainda assim, nota-se que durante o período observado temos nos cinco objetivos um fator crescente mesmo que reduzido, como podemos observar na sequência.

No gráfico seguinte, apresentamos os dados específicos do ano de 2014.

Gráfico 2 - Meta 8 PNE objetivos para 2014



Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023).

Tendo como referência a aprovação da lei do PNE, o ano de 2014 apresentava uma escolaridade média de 8 (oito) anos, sendo assim, bem abaixo dos 12 (doze) que temos como objetivo para a meta 8 (oito).

Quando analisamos separadamente cada um dos objetivos desta meta, identificamos que ambos estão muito longe do imaginado planejado, ou seja, no objetivo 01 (um), que trata da escolaridade média da população residente no campo, na faixa etária entre 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos, a diferença é de quatro anos em relação ao objetivo principal.

Para o objetivo 02 (dois), que traz como objetivo aumentar a escolaridade média da população residente na região de escolaridade do país, a diferença não fica muito distante em relação ao anterior, sendo que apresenta-se com aproximadamente 03 (três) anos.

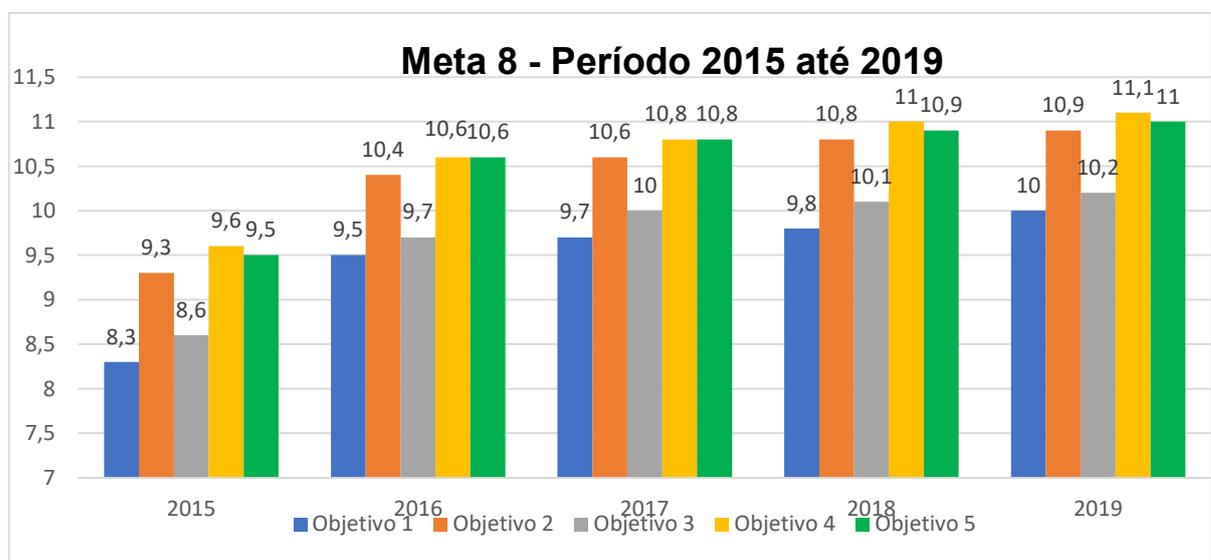
Quando analisamos os dados do objetivo 03 (três), que projeta o aumento da escolaridade média da população na faixa etária de 18 (dezoito) e 29 (vinte e nove) anos para os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobre do Brasil, temos neste momento um índice de aproximadamente apenas 08 (oito) anos de escolaridade.

Nos objetivos 04 (quatro) e 05 (cinco), que tratam de igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados, os dados apresentam valores

próximos, sendo de aproximadamente 09 (nove) anos, mas ainda assim, distante do objetivo principal.

O gráfico a seguir apresenta os dados que compreendem os anos de 2015 até 2020. Cabe mencionar aqui que exibimos os dados para ilustrar a abordagem que estamos realizando para este contexto e sendo assim vamos analisar com mais detalhe o ano de 2020 (dois mil e vinte) para completar o comparativo do período proposto neste estudo.

Gráfico 3 - Meta 8 PNE objetivos para 2015 - 2019



Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023).

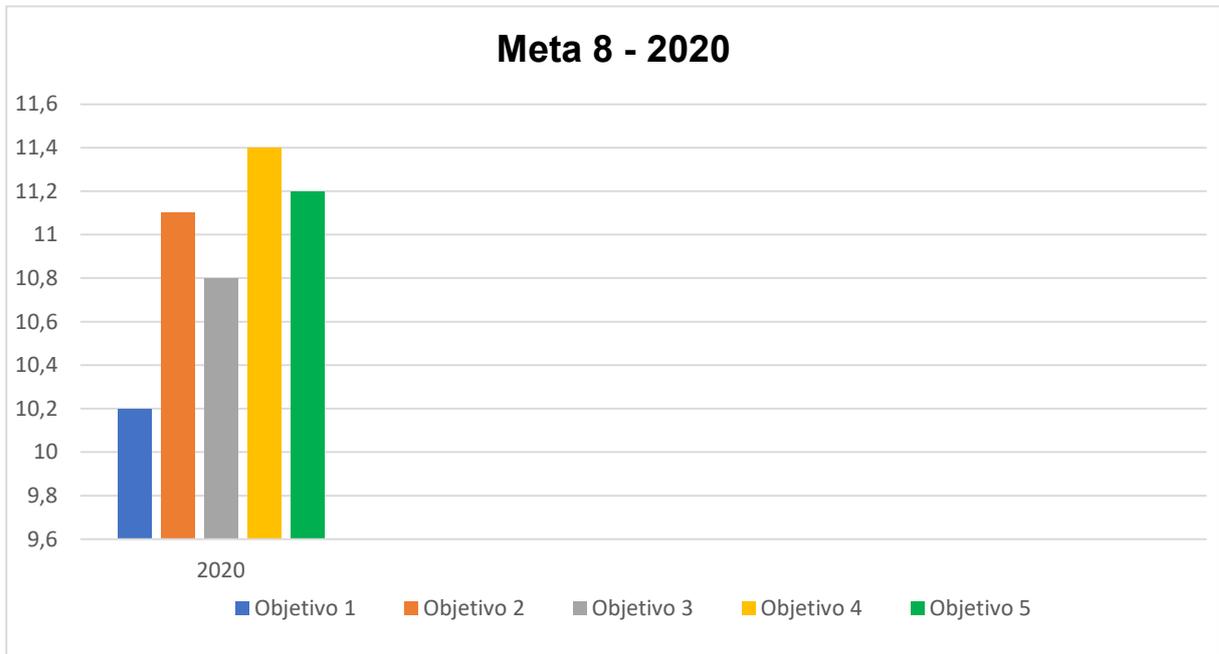
Chegamos no último ano deste intervalo que nos propomos a analisar da meta 8 (oito) e seus objetivos do PNE. Neste sentido, notamos que a partir do comparativo com o ano de 2014, anos referência para o período analisado, há uma melhora nos números, mesmo que ainda não estejam próximos do índice principal do objetivo.

Diante do exposto que os dados apresentam e mesmo com sua pequena melhora, é possível dizer que durante os próximos dois anos que ainda temos de vigência do PNE (2024), caso o percentual se mantenha no mesmo patamar, é bem provável que não teremos o sucesso do aumento da escolaridade conforme proposta desta meta, tendo em vista que o último dado analisado, por exemplo, apresenta uma média de aproximadamente 10 (dez) anos.

Conforme analisamos durante este período de aproximadamente 07 (sete) anos, o crescimento foi de apenas dois anos em média, ou seja, nesta proporção

nos dois próximos anos precisamos sair dos atuais 10.2 e chegar em 12 (doze) anos de média de escolaridade.

Gráfico 4 - Meta 8 PNE objetivos para 2020



Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023)

A meta 09 (nove), que diz respeito à elevação da taxa de alfabetização:

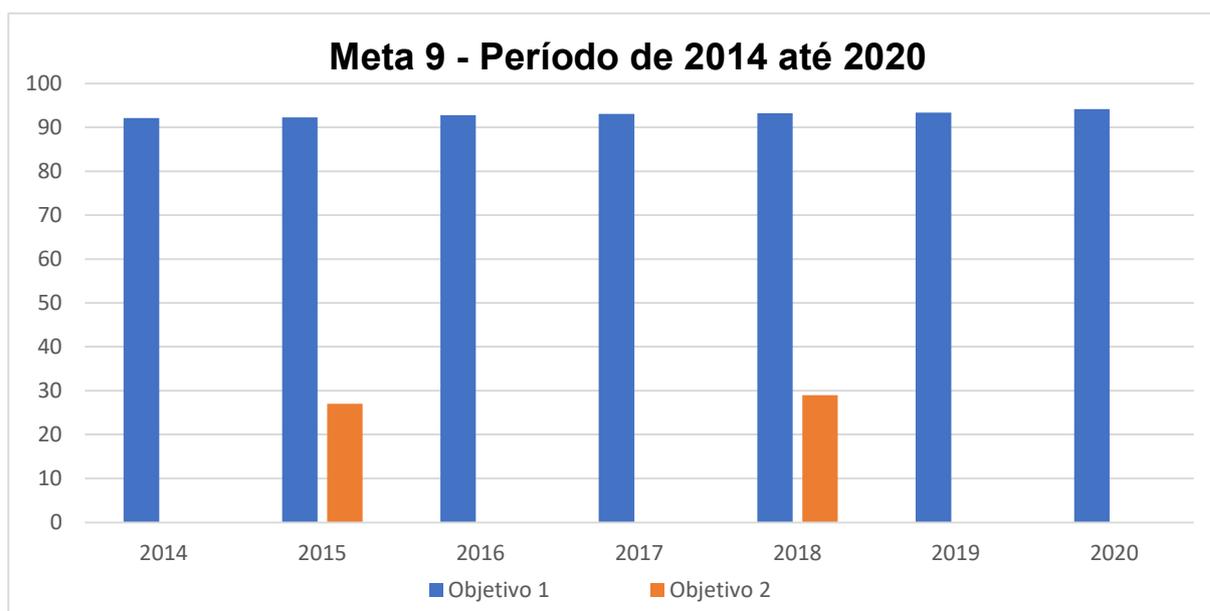
Da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (BRASIL, 2014).

Com o objetivo de reduzir o analfabetismo funcional e universalizar a alfabetização, o PNE, para esta meta, prevê 12 (doze) estratégias, e a segunda meta, que trata da temática da Educação de Jovens e Adultos, é importante citar que essa meta apresenta 02 (dois) objetivos específicos, sendo eles:

1. garantir que os brasileiros com mais de 15 anos estejam alfabetizados, para 93,5%, até o ano de 2015, sendo que até o final da vigência do PNE erradicar o analfabetismo;
2. reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Diante dos objetivos identificados na meta 9, é fundamental dizer que temos aqui uma análise dos dados dos anos que a própria meta já estabeleceu como parâmetro. Neste sentido, vamos continuar analisando os números a partir do ano de 2014 (início do PNE) e, para isso, apresentamos a figura abaixo:

Gráfico 5 - Meta 9 PNE objetivos para 2014 - 2020



Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023)

O gráfico apresenta os dados dos objetivos 01 (um) e 02 (dois) propostos para esta meta, tendo como referência o período compreendido entre 2014 e 2020. Cabe destacar aqui que para o objetivo 02 (dois), foram encontrados apenas os dados dos anos 2015 e 2018.

Como o parâmetro inicial da meta para seu objetivo 01 (um) é de 93,5% em 2015 (garantir que brasileiros com mais de 15 anos estejam alfabetizados), percebemos que os valores informados para o prazo estipulado foram de 92,3%, ou seja, não foi alcançado tal objetivo.

Ainda neste contexto e tendo em vista o período já mencionado, os números mostram que somente passados 07 (sete) anos, do ano indicado como base (2015) atingiu-se um dos objetivos, ou seja, no ano de 2020 os dados apresentados mostram um total de 94,2% dos brasileiros com mais de 15 anos sabem ler e escrever.

Para o objetivo 02 (dois), que indica a redução em 50% da taxa de analfabetismo funcional, os dados apresentados apenas nos anos de 2015 e 2018

reportam a seguinte realidade: em 2015, um ano após o início da vigência do PNE, os valores apresentados foram de 27%.

Quanto aos dados encontrados para o ano de 2018 (três anos do início do PNE), o gráfico anterior mostra que temos uma pequena elevação nos números, chegando a 29%, ou seja, mesmo restando ainda 06 (seis) anos (a contar de 2018) para o término do PNE, estamos distantes do objetivo que é de 50%.

Para finalizar este estudo referente às principais metas do PNE no tocante à EJA, vamos a partir deste momento analisar os dados que se referem a próxima meta. Ainda no contexto do PNE e suas metas direcionadas para a EJA, destacamos a meta 10, que trata sobre as matrículas desta modalidade com o objetivo de:

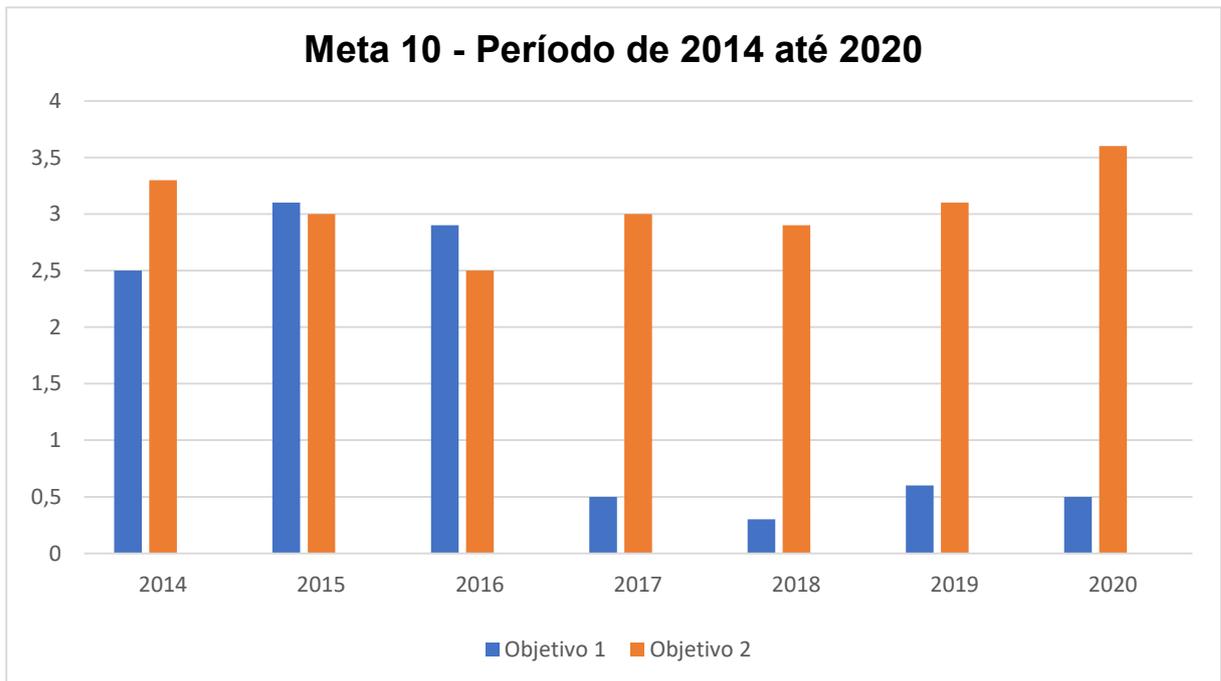
Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014).

Sendo a terceira meta que trata da temática da Educação de Jovens e Adultos, é importante citar que essa meta não apresenta um período específico para o seu cumprimento e, sendo assim, ela exhibe 02 (dois) objetivos específicos, sendo eles:

- 1 no mínimo 25% dos estudantes da EJA possam cursar de forma integrada à educação profissional (dados apresentados a seguir são do Ensino Fundamental);
- 2 no mínimo 25% dos estudantes da EJA possam cursar de forma integrada à educação profissional (dados apresentados a seguir são do Ensino Médio).

Diante dos objetivos identificados na meta 10, é importante relatar que temos aqui uma análise dos dados dos anos entre 2014 e 2020. Neste sentido, vamos continuar analisando os números a partir do ano de 2014 (início do PNE) e para isso apresentamos o gráfico a seguir:

Gráfico 6 - Meta 10 PNE e seus objetivos



Fonte: Dados do Observatório PNE. Elaboração dos dados pelo autor (2023).

Ao analisar a o gráfico acima, iniciamos destacando o primeiro objetivo, que se refere às matrículas do Ensino Fundamental integradas à educação profissional. Observa-se que no ano de 2014 o montante era de 2,5% neste nível de ensino. Notamos ainda que no ano seguinte ocorreu um ligeiro aumento no número de matrículas, passando para 3,1%, que é necessário mencionar foi o melhor índice deste período.

Neste sentido, nos próximos anos os dados apresentam um decréscimo chegando atingir 0,3% no ano de 2018 e, para finalizar, no ano de 2020, os números não são tão diferentes, ou seja, foram também muito aquém do esperado, sendo 0,5%, distantes do objetivo principal.

Quanto ao segundo objetivo destacado nesta meta, que trata das matrículas da EJA do Ensino Médio integrada à educação profissional, o gráfico anterior apresenta em destaque o período compreendido entre os anos de 2014 e 2020.

Sendo assim, o ano de 2014 o índice foi de 3,3%, passando por uma leve queda nos dois próximos anos. Nos anos seguintes, houve um aumento, atingindo então 3,6% no último ano (2020), seu melhor resultado tendo em vista o período analisado.

Diante do exposto, a partir dos dados analisados identificamos que o objetivo principal para esta meta ainda não foi alcançado e, mesmo sabendo que temos dois anos de vigência do PNE, os números apresentados estão muito longe do previsto.

Seguindo na análise e apresentação da legislação, por último, mencionamos a lei de 2018 (dois mil e dezoito) fechando o terceiro momento deste período de análises.

A Lei nº 13.632, de 06 março de 2018, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para dispor sobre a aprendizagem ao longo da vida. Em especial, o Art. 37 define 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, 2018).

Além desses momentos (leis), ainda nos anos 2000, o Conselho Nacional de Educação exara inúmeros pareceres e resoluções específicos para a EJA, os quais iremos abordar a seguir.

Já no ano de 2008, temos o Parecer CNE/CEB nº 23, aprovado em 08 de outubro daquele ano, parecer este que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio do qual destacamos os aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos dessa modalidade, bem como a idade mínima e a certificação nos exames. Tal parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010.

A importância desse parecer, para a EJA em especial, foi a manutenção da idade mínima garantida, tanto na LDBEN, quanto no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, pois, esse foi elaborado depois de vários momentos de estudo e discussão através da organização de três audiências públicas realizadas em 03 de agosto de 2007, em Florianópolis, estado de Santa Catarina; em 14 de agosto de 2007, em Brasília, Distrito Federal; e em 30 de agosto de 2007, em Natal, no estado do Rio Grande do Norte. Essas audiências contaram com a participação dos representantes do CNE, do Ministério da Educação, Consultor da UNESCO (Professor Jamil Cury) e da sociedade civil organizada.

No ano de 2010, tivemos a Resolução nº 3, aprovada em 15 de junho, que institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, principalmente quanto aos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso. Destacamos que em seu Art. 3º a presente Resolução mantém os princípios, os

objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

Mais recentemente, nos anos 2020 e 2021, o Conselho Nacional de Educação exara ainda três atos normativos voltados para a EJA, sendo dois pareceres e uma resolução, todos com foco na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e na Política Nacional de Alfabetização (PNA).

O Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 10 de dezembro de 2020, traz as Diretrizes Operacionais para a EJA alinhadas à BNCC, cabendo ressaltar que esse parecer foi reexaminado pelo Parecer CNE/CEB nº1, de março de 2021. O novo parecer apresenta em seu relatório que foi necessária a revisão e atualização das Diretrizes da EJA. O parecer destaca ainda que o reexame acontece após reuniões realizadas entre representantes do Conselho Nacional de Educação e Coordenação Geral (da EJA) do Ministério da Educação, bem como após audiência pública com a participação da sociedade civil organizada. Por outro lado, o documento “Dossiê¹¹ da EJA Em busca de saídas para a crise das Políticas públicas de EJA”, de setembro de 2022 (dois mil e vinte e dois), ressalta que “esses documentos não foram objeto de discussão ampla pela comunidade acadêmica, pelas secretarias estaduais e municipais de Educação ou pelas organizações da sociedade civil”.

Contudo, para nossa pesquisa, o ato normativo Parecer nº 1 de 2021 do CNE não traz alterações e mantém o que já estava previsto em outros marcos normativos, principalmente quanto à previsão de idade mínima para o ingresso na EJA, especialmente no que tange à idade.

Diante do exposto, o Conselho Nacional de Educação emitiu a Resolução nº 1, aprovada em 28 de março de 2021, que Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância. Destacamos dessa resolução seu primeiro artigo no inciso VI, que trata da oferta com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Na sequência, a resolução traz a flexibilização da oferta conforme a realidade dos estudantes, e também dá ênfase, em seu Art. 2º, ao objetivo de possibilitar o

¹¹ Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf> Acesso em: 23 jan. 2023.

acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou interromperam o seu processo educativo escolar, sendo nas seguintes formas: I Educação de Jovens e Adultos presencial; II na modalidade Educação a Distância; III articulada à Educação Profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio e IV com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida.

Esta resolução apresenta ainda uma estrutura em seus artigos 17 até o 23 da seguinte maneira: EJA Combinada, que pode ser dividida em direta e indireta, EJA Direcionada, EJA Vinculada e EJA Multietapas.

Em seu Art. 17, a Lei apresenta A EJA Combinada como forma de oferta presencial, com uma carga horária mínima estabelecida podendo ocorrer de duas formas: direta e indireta. Já o Art. 18 descreve como será a carga horária de cada uma destas formas. Na EJA, Combinada direta a carga horária será de no mínimo 30% com o professor e o 70% no máximo de carga horária indireta. Cabe ressaltar que é incumbência do SME regulamentar tal prática.

No Art. 19, temos a EJA Direcionada com o objetivo de atender o estudante trabalhador que apresenta dificuldades em participar das atividades tanto no início, quanto no final do turno. Suas atividades devem ser programadas e desenvolvidas pelos professores, pode ser ofertada em ambientes além da escola.

O Art. 21 apresenta a EJA Multietapas, tendo como objetivo a ampliação do atendimento da EJA presencial, em situações de baixa demanda, quando das seguintes situações: impossibilidade da implementação de um turno para a modalidade, dificuldade de locomoção dos estudantes (como sujeitos do campo, população de rua, refugiados, comunidades específicas entre outros).

A EJA Vinculada aparece no Art. 23, com a concepção de que será ofertada preferencialmente em unidades escolares próprias que estarão vinculadas a uma instituição escolar ofertante de turmas da EJA.

A EJA está caracterizada como uma modalidade da Educação Básica voltada para a escolarização de pessoas acima de 15 anos de idade, ou seja, jovens e adultos que não tiveram em sua idade própria acesso e/ou continuidade do ensino, para ao longo da vida constituir sua educação.

Detivemos-nos aqui em um exercício de busca, com o objetivo de conhecer a construção histórica das políticas públicas relacionadas à EJA, bem como procuramos destacar as principais legislações relacionadas ao tema. Esse exercício foi importante auxiliar no entendimento da legislação e constituição da EJA, o que

nos permitiu elaborar uma breve contextualização da história da modalidade no decorrer dos anos no Brasil.

Consideraremos a seguir as últimas normativas exaradas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação de Jovens e Adultos, especialmente os pareceres do CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020 - 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; e o parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021 - 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. .

Neste sentido, cabe sublinhar e mencionar neste momento a realização de uma importante análise do dossiê *Em busca de saídas para as políticas de EJA*, que foi apresentada pela professora Maria Clara Di Pierro em uma live¹² organizada pela ANPED GT 18, por meio da qual retomamos algumas preocupações e reflexões citados pela professora que são por ela apresentadas e que também fazem parte de nossa análise: em especial, os pareceres citados não tiveram ampla divulgação. No caso do parecer 6/2020, este foi colocado em consulta pública por um curto espaço de tempo (apenas duas semanas em dezembro do mesmo ano) e, por conta disso, tal consulta não absorveu postulações críticas. Sendo assim, o parecer foi pouco divulgado em virtude também a pandemia da COVID-19.

É importante sublinhar que, conforme aponta Di Pierro, as diretrizes operacionais (Resolução 1/2021) para a EJA, aprovadas pelo CNE, não mencionam os documentos precedentes, pois, esses são documentos doutrinários e, especialmente no parecer 11 e na resolução 1/2000, a professora enfatiza ainda que “ocorreu um esquecimento, um apagamento voluntário das nossas diretrizes”.

Destacamos ainda alguns aspectos controversos do Parecer CNE/CEB nº1/2021. Primeiro, trata-se de um documento que invade a autonomia da escolas, municípios e estados garantidos pela CF/88 e pela LDBEN, como por exemplo em seu artigo 8º onde o referido documento associa a Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida à Educação Especial, insinuando a segregação das pessoas com

¹² Live realizada pela Cátedra UNESCO de EJA, disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zEGL7m-Jlks>. Acesso em: 23 jan. 2023.

deficiência e reproduzindo uma visão do Decreto nº 10.502/2020 que institui a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE), sendo que o referido documento foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal. Sendo assim,

A redução do princípio da educação e aprendizagem ao longo da vida (EALV) a um modo de oferta de uma modalidade da Educação Básica Entre os conteúdos que produzem maior estranhamento nos Pareceres CEB/CNE nº 6/2020 e nº 1/2021 e no Documento Orientador, publicado pelo MEC (BRASIL, 2022), sobressai a singular e controversa apropriação do paradigma da “educação e aprendizagem ao longo da vida”, que reduz seu escopo conceitual e prático a uma espécie de submodalidade da EJA para pessoas com deficiência (...) Como é de amplo conhecimento, o princípio do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida foi incorporado ao Artigo 3º da LDB pela Lei nº 13.632/2018, sendo mencionado também ao caput do Artigo 37, que trata da EJA, e no § 3º do Artigo 58, que aborda a Educação Especial. Como princípio geral, ele rege e se aplica a todo o sistema de ensino, e não apenas a uma ou outra de suas partes constitutivas. (DOSSIÊ, p.41, 2022).

Di Pierro destaca os Arts. 16 a 23, que instituem as formas de oferta de EJA, lembrando que esta proposta é uma cópia da normatização do Distrito Federal, pois, segundo a professora, essas modalidades já são praticadas, como por exemplo, no caso do regime de alternância e de turmas multisseriadas, ou seja, nada é novidade. A preocupação aqui é diminuir a autonomia das escolas e caminhar para reforçar um modelo compensatório em detrimento de uma perspectiva mais libertária, emancipatória e inovadora da Educação de Jovens e Adultos.

Ainda com uma análise crítica do documento destacando o Art. 33 que traz a participação do setor privado na oferta de EJA, segundo a professora, “chega ser hilário”, pois, esse setor nunca teve interesse para tal, e somente no de 2015 o setor privado conseguiu o máximo de 7% matrículas já contabilizando a EJA a distância.

Para finalizarmos esta seção, merecem destaque alguns pontos que, conforme a professora, são “questões mal resolvidas e omissas”, como por exemplo, omissão dos seguintes tópicos: a pertinência da PNA e BNCC como referencial para a EJA; adequação da educação a distância para todos e todas da EJA; um gigantesco silêncio referente as estratégias de ampliação da oferta e formação docente inicial e continuada, bem como o papel das instituições de ensino superior para com essas formações e também sobre o PNLDEJA.

A professora conclui a apresentação do Dossiê com algumas recomendações que entendemos serem necessárias para a política de EJA, como por exemplo: cessar o desmonte das políticas de EJA; necessidade de que o Governo Federal

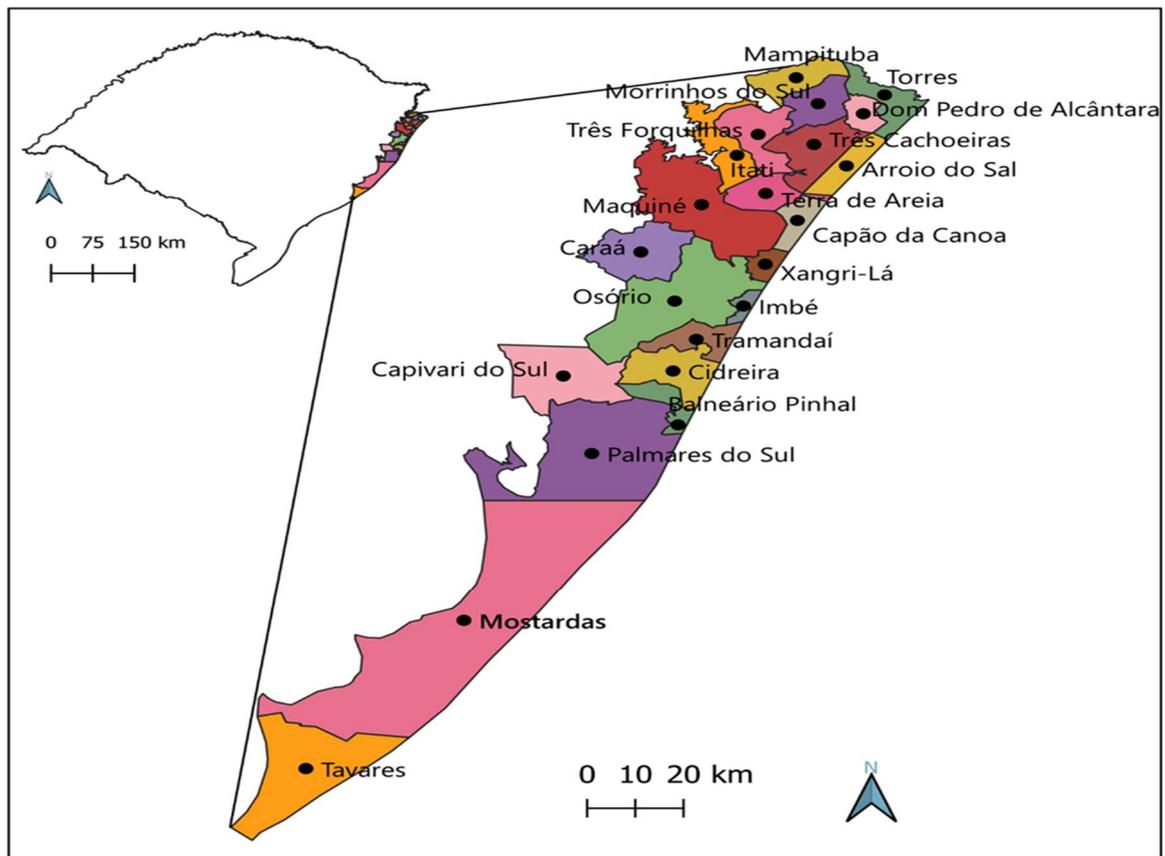
assuma o papel indutor de políticas intersetoriais; ampliação do financiamento da EJA e; retomada do programa do livro didático, que está atrasado.

Nos capítulos a seguir, trataremos dos dados e análises oriundos da pesquisa realizada, tendo foco os Conselhos Municipais de Educação do Litoral Norte - RS.

6 TERRITÓRIO DA PESQUISA: OS Conselhos Municipais de Educação e a Educação de Jovens e Adultos do Litoral Norte/RS

Nossa pesquisa aplicou um questionário virtual através do formulário Google Forms, para buscar informações iniciais a respeito dos Conselhos Municipais de Educação do Litoral Norte do Rio Grande do Sul, tendo como área de abrangência a Regional da Associação dos Municípios do Litoral Norte – AMLINORTE. Os questionários foram criados para obter informações sobre a legislação da Educação de Jovens e Adultos vinculadas às redes municipais. Para isso, os aplicamos aos 22 (vinte e dois) municípios pertencentes a esta regional e organizados pela Federação das Associações de Municípios do Rio Grande do Sul – FAMURS, sendo que a AMLINORTE é composta por 22 (vinte e dois) municípios, conforme mapa:

FIGURA 1 – Litoral Norte - RS



Fonte: Mapa elaborado pelo autor utilizando o software QGIS versão 3.16 (2023).

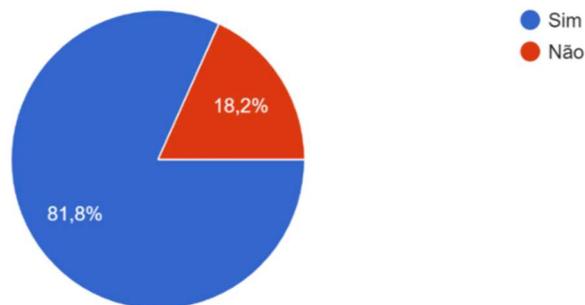
A aplicação da pesquisa alcançou a totalidade dos municípios e da devolução dos questionários. Com isso, tivemos a oportunidade de analisar todos os

municípios a que nos propomos pesquisar. Foi encaminhado um total de 07 (sete) perguntas com o objetivo de identificar cada um dos CMEs, verificar a oferta da EJA, conhecer a legislação própria e específica para a EJA e ainda buscar sugestões que possam contribuir para nossa pesquisa.

A primeira pergunta trata da identificação do Município. Nesse item, temos então 22 (vinte e duas) respostas, atingindo assim a totalidade (100%) dos pesquisados.

Figura 2 – Questão 2 – Gráfico representativo. Sistema de Ensino regulamentado

2. Seu Município tem Sistema próprio de Ensino regulamentado?
22 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pelo questionário Google Forms (2023).

Na questão dois, nossa pergunta foi: O Município tem SME regulamentado? Os dados são: 22 (vinte e duas) respostas, sendo 18 (dezoito) que responderam sim e 04 (quatro) que responderam não. Conforme apresentado a seguir:

Tabela 1 – Respostas questão Número 2: Seu município tem Sistema próprio de Ensino regulamentado?

Município	Seu Município tem Sistema próprio de Ensino regulamentado?	
	Sim	Não
Arroio do Sal	X	
Balneário Pinhal	X	
Capão da Canoa	X	
Capivari do Sul	X	
Caraá	X	
Cidreira	X	
Dom Pedro de Alcântara		X

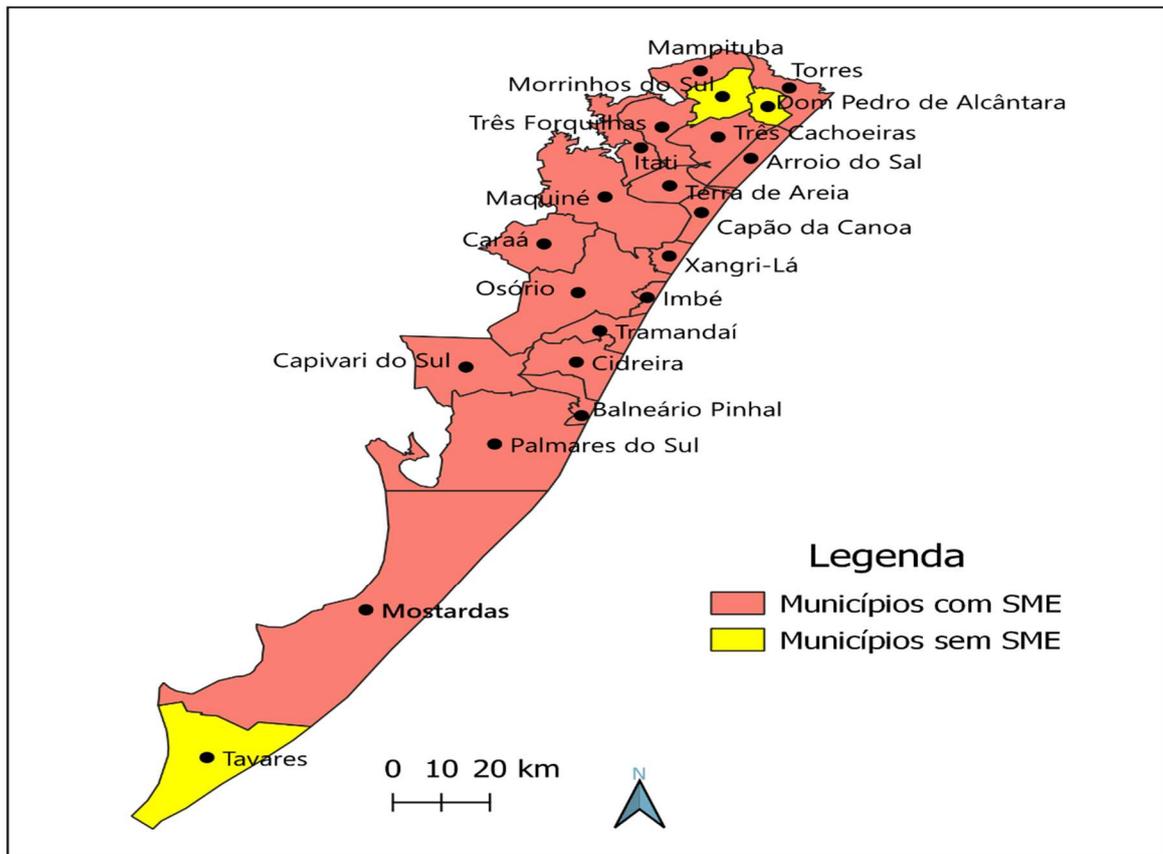
Imbé	Sim	X
Itati	X	
Mampituba	X	
Maquiné	X	
Morrinhos do Sul		X
Mostardas	X	
Osório	X	
Palmares do Sul	X	
Tavares		X
Terra de Areia	X	
Torres	X	
Tramandaí	X	
Três Cachoeiras	X	
Três Forquilhas	X	
Xangri-Lá	X	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas (2023).

Ainda, realizando a análise dos dados coletados na questão 2, pudemos verificar que a pesquisa feita no site das prefeituras municipais em busca das Secretarias e dos Conselhos não foi suficiente para garantir a totalidade das informações, pois, a partir do retorno das (os) Presidentas¹³ (es) dos CMEs, verificamos que no município de Imbé existe Sistema Municipal de Ensino (SME), dado esse confirmado inclusive pela atual Presidenta, o que demonstra o equívoco na resposta da pesquisa pela internet. Sendo assim, alteramos os dados citados anteriormente, (conforme registro na tabela identificado com a palavra “sim” na primeira coluna), onde temos 3 (três) e não quatro cidades sem SME próprio.

¹³ Embora, gramaticalmente, ainda haja muitas discussões e polêmicas sobre o termo “presidenta”, no contexto desta dissertação, o vocábulo será utilizado como forma de dar visibilidade às diferenças de gênero.

Figura 3 - Sistema Municipal de Ensino no Litoral Norte/RS



Fonte: Mapa elaborado pelo autor utilizando o software QGIS versão 3.16. (2023).

Quanto à terceira questão, quando perguntamos se os municípios ofertaram turmas de EJA nos anos de 2019 e 2020, obtivemos os seguintes resultados: 22 (vinte e duas) respostas, sendo que 11 (onze) responderam não, 07 (sete) responderam sim, mas o resultado para esta opção é 08 (oito), porque Palmares do Sul respondeu na opção “outro” com o seguinte texto: “desde o ano de 2014”. Portanto, consideramos que a resposta é “sim”. Além disso, se analisarmos ainda que Arroio do Sal respondeu “somente no ano de 2019”, teremos um total de 09 (nove) municípios que ofertam/ofertaram turmas de EJA durante nosso período pesquisado (2019 e 2020). De outros 02 (dois) municípios, recebemos diferentes respostas, a saber: um dos municípios ofertou de 2009 até 2014 e em outro, foi ofertado apenas pela rede estadual. Na figura a seguir, isso pode ser verificado.

Figura 4 – Questão 3 – Gráfico representativo – Oferta de EJA

3. Seu município ofertou turmas de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos anos de 2019 e 2020?
22 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

A seguir, apresentamos uma tabela, como outra forma de visualização dos dados obtidos.

Tabela 2 – Respostas questão Número 3: Seu município ofertou turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA nos anos 2019 e 2020?

Município	Seu município ofertou turmas de Educação de Jovens e Adultos – EJA nos anos 2019 e 2020?		
	Sim	Não	Outro
Arroio do Sal	X		Só 2019
Balneário Pinhal	X		Oferta também rede estadual
Capão da Canoa	X		Oferta também rede estadual
Capivari do Sul		X	
Caraá		X	
Cidreira	X		
Dom Pedro de Alcântara		X	
Imbé	X		
Itati	X		
Mampituba			Rede estadual
Maquiné		X	
Morrinhos do Sul		X	
Mostardas		X	
Osório			De 2009 – 2014
Palmares do Sul	Sim		Desde 2014 Oferta também rede estadual
Tavares		X	
Terra de Areia	X		
Torres		X	Estadual
Tramandaí		X	Oferta também rede estadual
Três Cachoeiras		X	
Três Forquilhas		X	
Xangri-Lá	X		

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

Na questão 04 (quatro), observa-se que a imensa maioria, ou seja, 16 do conjunto de CMEs pesquisados, afirma não ter criado legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA, enquanto apenas 03 (três) dizem ter sua própria normatização, sendo que os demais justificam suas respostas devido à não oferta da EJA e ainda um Conselho afirma seguir as orientações da Secretaria Municipal de Educação, reforçando que não possuiu normatização. Cabe destacar que, conforme os dados analisados, temos 17 CMEs que não possuem legislação própria.

Diante do contexto dos dados analisados até o presente momento, nota-se inconsistência nesses números com relação principalmente às questões 2, 3 e 4, sendo que temos um quantitativo de 18 SMEs regulamentadas, 7 cidades com oferta de EJA e apenas 3 CMEs que demonstram seguir a atribuição da legislação para a EJA.

Avançamos para a questão 5 (cinco), em que questionamos onde a legislação está registrada/publicada, em caso de a resposta anterior ter sido sim. Neste questionamento, obtivemos apenas 8 respostas, das mais variadas formas, por exemplo: “não”, “não se aplica”, “não oferece”, “somente em papel no compêndio do conselho. Ainda não foram publicados em site da prefeitura”, “parecer submetido ao estado” e “não há Resolução ou Parecer próprio para o EJA. O Regimento da escola que possui esta modalidade estabelece algumas normas e o Referencial Municipal do Território do Capão da Canoa também”. Os dados da questão 04 (quatro) podem ser vistos na figura a seguir.

Figura 5 – Gráfico representativo. Questão 4: O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?

4. O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?
22 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

Apresentamos, a seguir, a tabela com os dados obtidos.

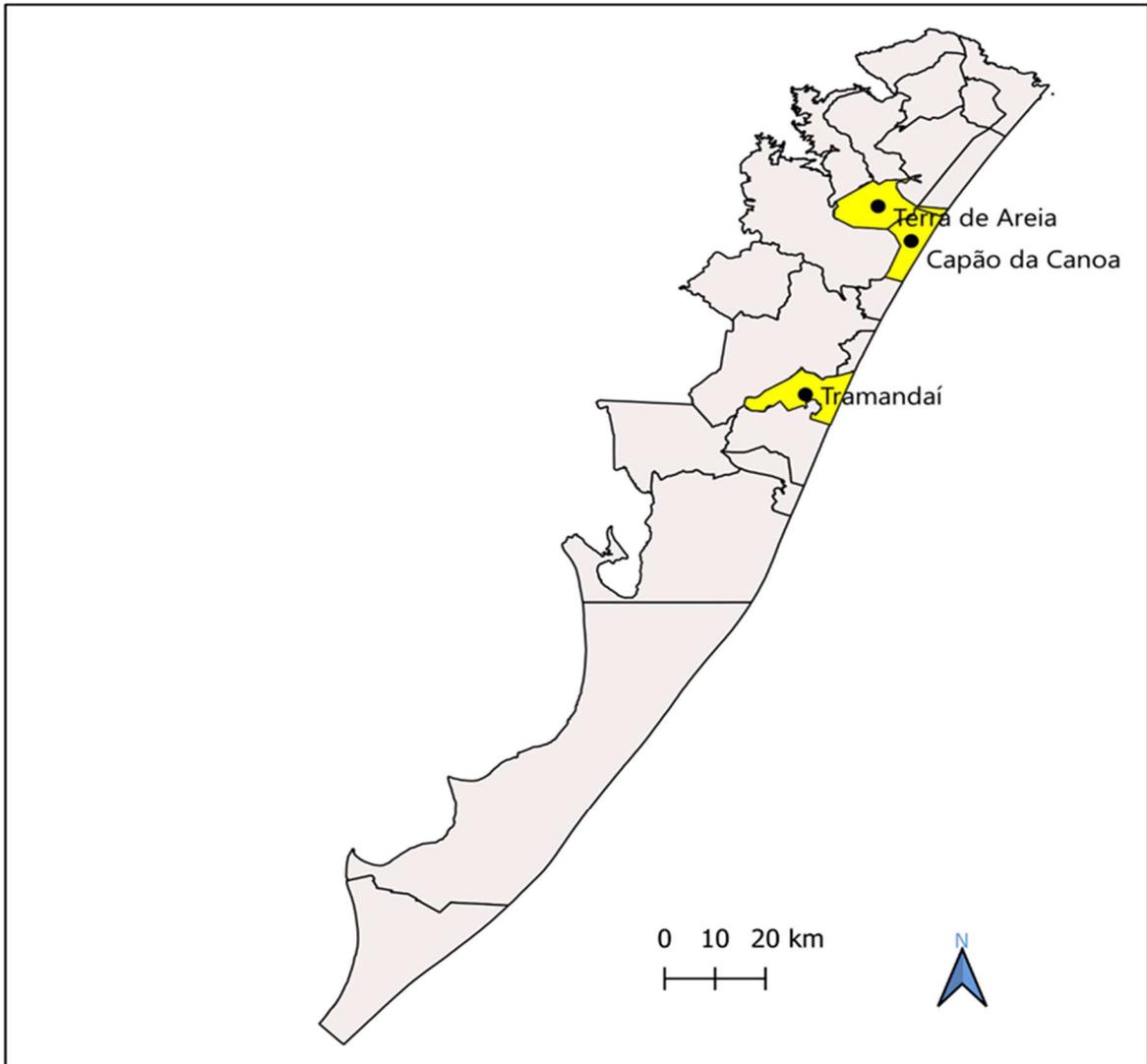
Tabela 3 – Respostas questão Número 4: O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?

Município	O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?		
	Sim	Não	Outro
Arroio do Sal		X	
Balneário Pinhal		X	
Capão da Canoa	X		Seguimos as orientações da Secretaria de Educação, porém não há um Parecer ou Resolução própria para a EJA.
Capivari do Sul		X	
Caraá		X	
Cidreira	X	X	
Dom Pedro de Alcântara		X	
Imbé		X	
Itati		X	
Mampituba			Não, pois a rede municipal não oferece EJA.
Maquiné		X	
Morrinhos do Sul		X	
Mostardas		X	
Osório		X	
Palmares do Sul		X	
Tavares		X	
Terra de Areia	X		
Torres		X	
Tramandaí	X		
Três Cachoeiras			Não possui EJA e legislação consequentemente
Três Forquilhas		X	
Xangri-Lá		X	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

A figura a seguir trata da normatização da EJA pelos CMEs.

Figura 6 – Conselhos Municipais de Educação – Normatização própria da EJA



Fonte: Mapa elaborado pelo autor utilizando o software QGIS versão 3.16. (2022).

A próxima questão abordada é a de número 5, cuja pergunta foi a seguinte: Caso a resposta anterior for sim, indique a legislação e onde (link/site) a mesma está registrada/publicada. Nessa oportunidade, foram coletadas 08 respostas no total de 22 municípios pesquisados e, sendo assim, passamos a apresentar e analisar cada uma delas.

A primeira resposta analisada foi a seguinte: “Não há uma Resolução ou Parecer próprio para a EJA. O Regimento da escola que possui esta modalidade estabelece algumas normas e o Referencial Municipal do Território de Capão da Canoa também.” Notamos aqui uma pequena divergência no contexto das respostas anteriores apresentadas por esse município, e diante da resposta

citada, realizamos pesquisa no site da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa, onde pudemos encontrar um campo específico para o CME, em que este colegiado informa, além de sua composição, seus atos normativos, dentre eles um campo direcionado para a EJA onde identificamos os pareceres que regulamentam essa modalidade.

O segundo município que respondeu nossa pesquisa nos apresentou a seguinte resposta: “Somente em papel no compêndio do conselho. Ainda não foram publicados em site da prefeitura.” É possível identificar nessa resposta do município de Tramandaí divergência no que diz respeito à informação (resposta) com a realidade posta e encontrada no site da Prefeitura Municipal, na aba da Secretaria Municipal de Educação, onde existe um campo exclusivo para o CME que exhibe suas normatizações, e onde encontramos uma resolução que fixa as normas para a EJA, datada de setembro de 2010. Como mencionamos no parágrafo anterior, a busca pela informação nos apresentou uma contradição à resposta obtida.

O município seguinte pesquisado nos proporcionou a seguinte resposta: “Foi uma resolução do CME Cidreira”. Nesse caso, diferentemente dos citados anteriormente, nas buscas não encontramos informações vinculadas ao site da Prefeitura Municipal bem como da Secretaria Municipal de Educação e do CME, sendo então realizado contato por telefone direto com uma conselheira que nos relatou o seguinte: “fizemos apenas uma orientação para as questões relativas à pandemia no início do ano de 2020”. Assim sendo, diante do exposto, temos aqui, como nos casos já descritos, uma divergência de informação entre pesquisa e realidade, sendo assim apresenta-se novamente contradição.

Ainda obtivemos 01 resposta “não”, 01 resposta “não oferece”, 02 respostas “não se aplica” e, por fim, 01 resposta “parecer submetido ao estado”. Quanto à essa última resposta, a análise realizada é que o município possui sistema próprio de ensino, porém se submete às normatizações da EJA e às regulamentações do CEED-RS, o que na prática não possui necessidade. Chegamos à seguinte interpretação: este CME também apresenta contradição em suas respostas.

Tabela 4 – Respostas questão Número 5: Caso a resposta anterior for sim, indique a legislação e onde (link/site) a mesma está registrada/publicada.

Município	Caso a resposta anterior for sim, indique a legislação e onde (link/site) a mesma está registrada/publicada.
Arroio do Sal	
Balneário Pinhal	Não aplica
Capão da Canoa	Não há uma Resolução ou Parecer próprio para o EJA. O Regimento da escola que possui esta modalidade estabelece algumas normas e o Referencial Municipal do Território de Capão da Canoa também.
Capivari do Sul	
Caraá	
Cidreira	Foi uma resolução do CME Cidreira.
Dom Pedro de Alcântara	
Imbé	
Itati	
Mampituba	Não oferece.
Maquiné	
Morrinhos do Sul	
Mostardas	
Osório	
Palmares do Sul	
Tavares	
Terra de Areia	Perecer submisso ao estado.
Torres	Não se aplica.
Tramandaí	Somente em papel no compêndio do conselho. Ainda não foram publicados em site da prefeitura.
Três Cachoeiras	
Três Forquilhas	Não.
Xangri-Lá	

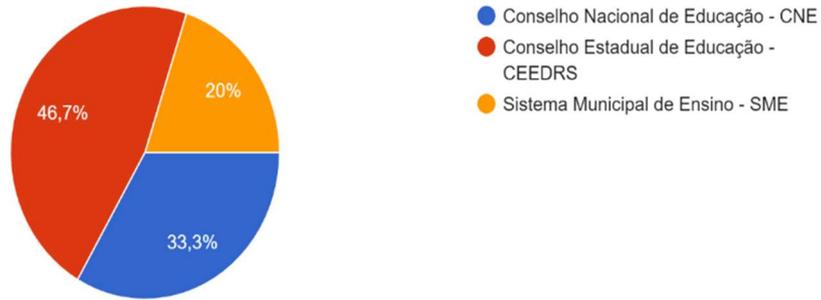
Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2022).

Quanto à questão 6 (seis), procuramos utilizar a seguinte abordagem: Caso a resposta da questão 4 (quatro) for não, indique a legislação que o CME segue. Observe a figura com gráfico representativo:

Figura 7 – Questão 6: Gráfico representativo. Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue.

6. Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue:

15 respostas



Fonte: Elaborado pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

A tabela apresentada a seguir complementa as informações da figura.

Tabela 5 – Respostas questão Número 6: Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME:

Município	Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue:		
	CNE	CEED-RS	SME
Arroio do Sal		X	
Balneário Pinhal	X		
Capão da Canoa		X	
Capivari do Sul		X	
Caraá			X
Cidreira			
Dom Pedro de Alcântara		X	
Imbé			
Itati	X		
Mampituba			
Maquiné			
Morrinhos do Sul		X	
Mostardas	X		

Osório			X
Palmares do Sul			X
Tavares		X	
Terra de Areia			
Torres	X		
Tramandaí			
Três Cachoeiras	X		
Três Forquilhas			
Xangri-Lá		X	

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

Conforme observamos nos dados acima, obtivemos um montante de 15 respostas divididas em 3 grupos, sendo que 7 CMEs seguem as normatizações do Conselho Estadual de Educação, 5 CMEs seguem as normatizações do Conselho Nacional de Educação – CNE e 3 seguem as normatizações elaboradas pelo próprio SME.

Nota-se que, nesse momento, temos a efetivação da atividade do CME diante de suas atribuições quando os mesmos realizam suas obrigações enquanto órgão normativo, pois, diante dos dados analisados na questão 4 (O Conselho Municipal de Educação criou legislação própria para a normatização do funcionamento da EJA?) e na questão 6 (Caso a resposta da questão 4 for não, indique a legislação que o CME segue), temos 3 CMEs que responderam a opção sim e 3 CMEs responderam a opção SME, respectivamente. Nesse caso, não temos incompatibilidade entre as questões mencionadas.

Por último, solicitamos aos pesquisados que deixassem um comentário pertinente para a nossa pesquisa. Destacamos aqui alguns:

Tabela 6 – Comentários sugestivos para a pesquisa

Município	Deixe um comentário que você entende ser pertinente para a pesquisa.
Arroio do Sal	Foi criado o núcleo Paulo Freire em 2012, com intenção de ofertar ensino profissional. Foi realizado em parceria com Instituto Federal de Caxias com habilitação em Auxiliar de Cozinha. Mas infelizmente não foi realizado nenhum parecer do CME.
Balneário Pinhal	De acordo com a legislação vigente para o ensino fundamental de nove anos. A EJA também está se adequando na implementação das turmas.
Capão da Canoa	Uma das principais barreiras nas questões do EJA é a idade. Muitos entendem que o EJA é a solução para os jovens que possuem problemas de reprovação na modalidade de ensino normal... O que acarreta a falta de oportunidade a quem precisa verdadeiramente.
Capivari do Sul	Somente a escola estadual atende turmas de EJA.
Dom Pedro de Alcântara	Entendemos que a Educação de Jovens e Adultos - EJA é de extrema importância para a população do nosso município. Por isso estamos planejando criar uma turma de EJA no município juntamente com a nova administração. O nosso público que tem necessidade é praticamente de adulto, jovens são poucos que evadiram. Bom trabalho!!!
Imbé	O CMEI apenas alterou o regimento.
Mostardas	A qualidade na educação tem sido um desafio.
Osório	É importante a manutenção e a busca constante pela valorização e manutenção da EJA.
Palmares do Sul	“Meu papel histórico como educador não é só de contestar os acontecimentos, mas o de intervir como sujeito de ocorrências, para tentar deixar a história educacional do Planeta, um pouco melhor de que quando cheguei e quando chegar o momento de minha partida, espero ir com a certeza de que cumpri minha missão educacional”. (Simone Helen Drumond).
Terra de Areia	Importante estabelecer parâmetros entre municípios vizinhos.
Torres	As escolas Estaduais possuem EJA, e atendem a demanda existente em Torres. Existe a necessidade do atendimento para o diurno. Atuar na correção de fluxo, defasagem idade/ano. Esta ação consta no PME de Torres.

Fonte: Elaborada pelo autor a partir dos dados obtidos pelas entrevistas. (2023).

Analisando as respostas, identificamos que os municípios que possuem normatização específica para a Educação de Jovens e Adultos são: Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí. Sendo assim, para a segunda etapa desta pesquisa, realizamos entrevistas com os (as) presidentes (as) dos CMEs dos referidos municípios para compreender o processo de realização, bem como os desafios e perspectivas para a manutenção da Educação de Jovens e Adultos em seu município.

6.1 UM RETRATO DA EJA DO LITORAL NORTE

A partir das inquietações quanto aos números referente à taxa analfabetismo, às matrículas e à oferta para de Educação de Jovens e Adultos no Litoral Norte do Rio Grande do Sul - RS, nos debruçamos na busca destes dados para entender e apresentar de forma objetiva, a partir de intensas pesquisas nos diversos meios, como no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, na Fundação de Economia e Estatística¹⁴ – FEE e no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, os números da EJA. Iniciamos apresentando, a partir deste momento, os números quanto à taxa de analfabetismo.

Segundo a Fundação de Economia e Estatística em parceria com o IBGE, no Litoral Norte/RS a população aproximada em 2021 era de 371.018 habitantes. Consideramos aqui os 22 municípios pesquisados. Segundo esta mesma fundação, a taxa de analfabetismo no ano de 2010 para as pessoas com 15 anos ou mais é de 5,30%, ou seja, o território pesquisado apresenta o considerável número de aproximadamente 19.398 pessoas. Diante dos números exibidos anteriormente, é necessário identificar os dados de oferta para a Educação de Jovens e Adultos.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, no último censo de 2010, nos apresenta números importantes para a análise e entendimento quanto aos índices de analfabetismo. Antes, porém, é essencial conhecer um pouca de cada uma destas cidades.

Faremos uma pequena viagem para descrever os municípios pesquisados: Capão da Canoa¹⁵, Terra da Areia¹⁶ e Tramandaí¹⁷. Iniciamos pelo Município Capão da Canoa que foi emancipado do município de Osório em 12 de abril de 1982, sendo que a posse do primeiro prefeito se deu em janeiro do ano seguinte. Atualmente o município conta com 11 balneários, sua extensão de norte a sul tem aproximadamente 19km (no litoral). Suas limitações são ao leste com o Oceano

¹⁴ Fonte: <https://arquivofee.rs.gov.br/> . Acesso em: 23 jan. 2023.

¹⁵ Maiores informações em: <https://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/62/?Historia-do-Municipio>. Acesso em: março de 2023.

¹⁶ Maiores informações em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/terra-de-areia/historico>. Acesso em: março de 2023.

¹⁷ Maiores informações em:

<http://www.tramandai.rs.gov.br/cidade.php?url=Y29udGV1ZG9zX2lkPTEEx#:~:text=O%20povoado%20de%20Tramanda%C3%AD%2C%20oficialmente,era%20not%C3%A1vel%20por%20sua%20piscosidade>. Acesso em: março de 2023.

Atlântico, ao sul com município de Xangri-Lá, ao norte Terra de Areia e a oeste com as cidades de Maquiné e Terra de Areia.

De Capão da Canoa chegamos ao seu município vizinho chamado de “Terra de Areia”. Ele inicialmente pertencia a cidade de Osório, tendo sua emancipação em 1988, localizado entre a serra e o mar, tem como característica marcante em sua história a presença da BR 101 que de uma certa forma dividi a cidade de um lado área urbana e da outra área rural.

Nossa viagem chega em “Tramandaí” que não diferentemente dos anteriores também pertencia a cidade de Osório, porém, sua emancipação aconteceu em 1965, assim é a cidade mais antiga dos três territórios pesquisados. Tem como limitações ao norte o município de Imbé e ao sul a cidade de Cidreira. O município conta com um Campus da UFRGS e também se avizinha com Osório onde a está sediado o Mestrado a qual essa pesquisa pertence.

Cabe citar que os municípios contam com aproximação das instituições públicas de Ensino Superior existentes e que possibilitam parcerias e formações para as escolas:

Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS - Litoral Norte), em Tramandaí;

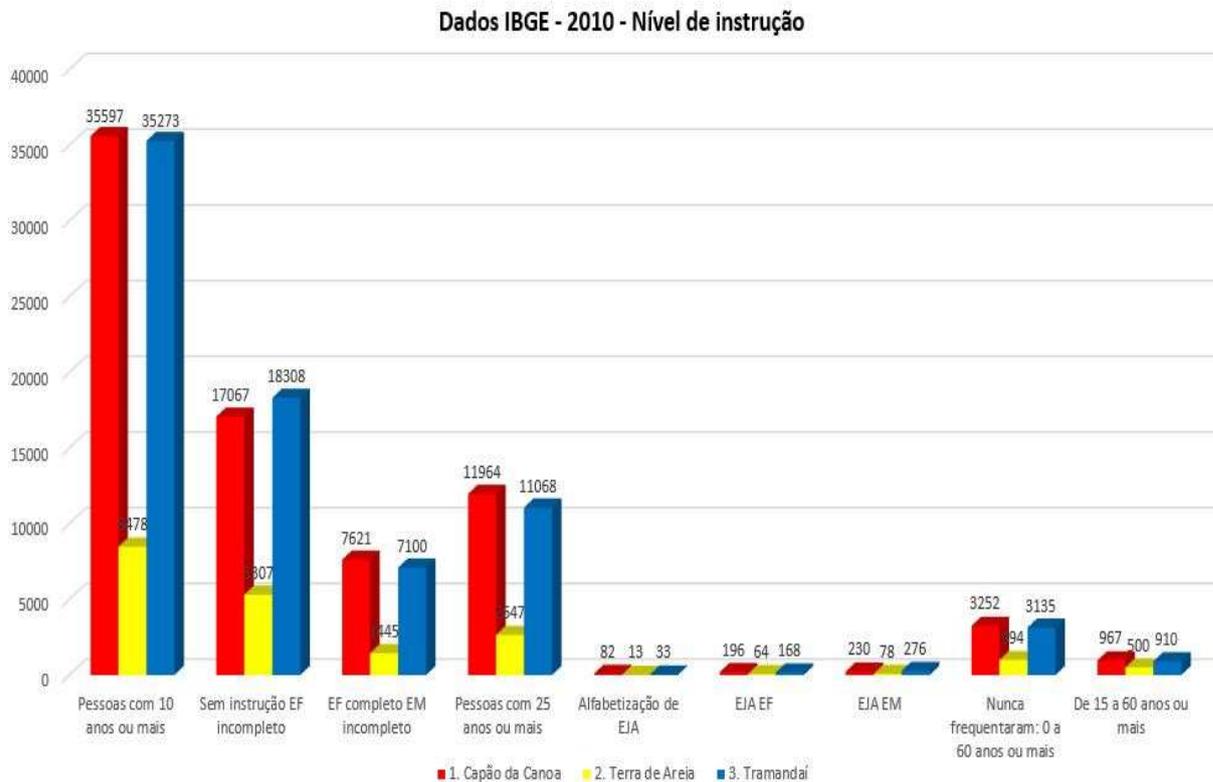
Universidade Federal de Rio Grande (FURG), em Santo Antônio da Patrulha;

Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS), em Osório;

e Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (UERGS) em Osório.

Analisaremos, na sequência, os números dos municípios de Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí quanto à instrução das pessoas, sua frequência ou não à escola e ainda informações por faixa etária. Cabe destacar que o parâmetro é sempre a partir dos 15 anos. O gráfico a seguir representa de forma mais objetiva a realidade do território estudado.

Gráfico 7 - Nível de instrução



Fonte: Dados IBGE. Elaboração do autor (2023)

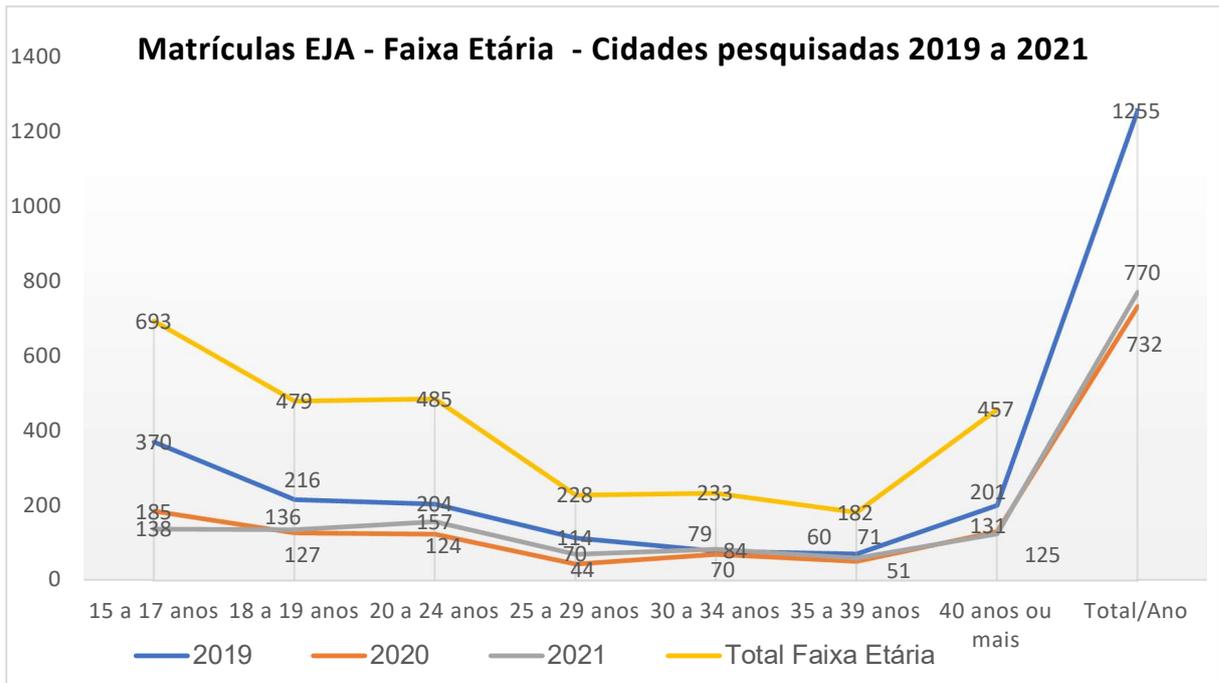
Ainda neste sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP apresenta números de matrículas e suas classificações a partir da faixa etária na Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, esses dados nos ajudam a fazer um comparativo com informações reunidas no IBGE. Para isso, iniciamos apresentando os dados do Estado do Rio Grande Sul para os anos de 2019 a 2021.

Na sequência, apresentamos primeiramente os números de matrículas por faixa etária a partir dos 15 anos na Educação de Jovens e Adultos, no contexto das cidades pesquisadas, com enfoque nos municípios de Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí e, em seguida, mostraremos os dados de cada uma destas cidades individualmente.

A seguir, o gráfico comparativo das três cidades reflete características aproximadas com o que acontece na região do Litoral Norte do RS, cuja maioria das matrículas concentra-se na faixa etária de mais idade, apesar de a amostra apresentar que no de 2019 na faixa etária 15 a 17 anos era maior que os demais.

Porém, percebe-se que este fato não tem sequência, tanto que existe uma queda brusca nos anos seguintes.

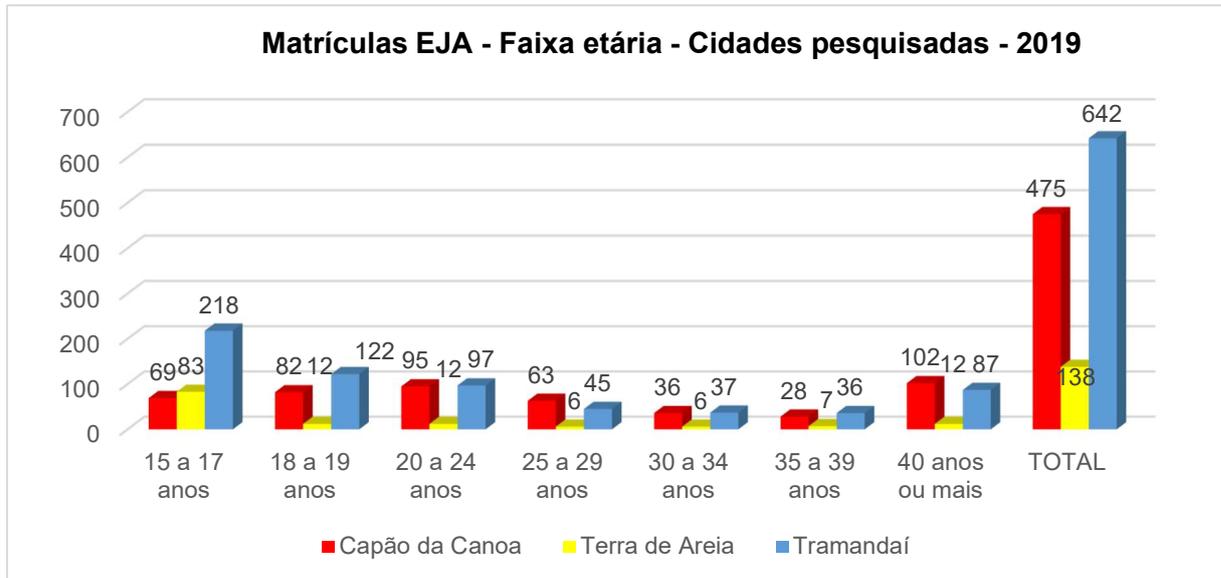
Gráfico 8 - Matrículas EJA Faixa etária de nos anos de 2019 a 2021



Fonte: Dados PNE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Seguimos apresentando os números de matrícula da EJA por faixa etária de forma individualizada nas cidades pesquisadas, a fim de identificarmos cada uma de suas características, seguindo a ordem crescente dos anos. No próximo gráfico, observaremos o ano de 2019.

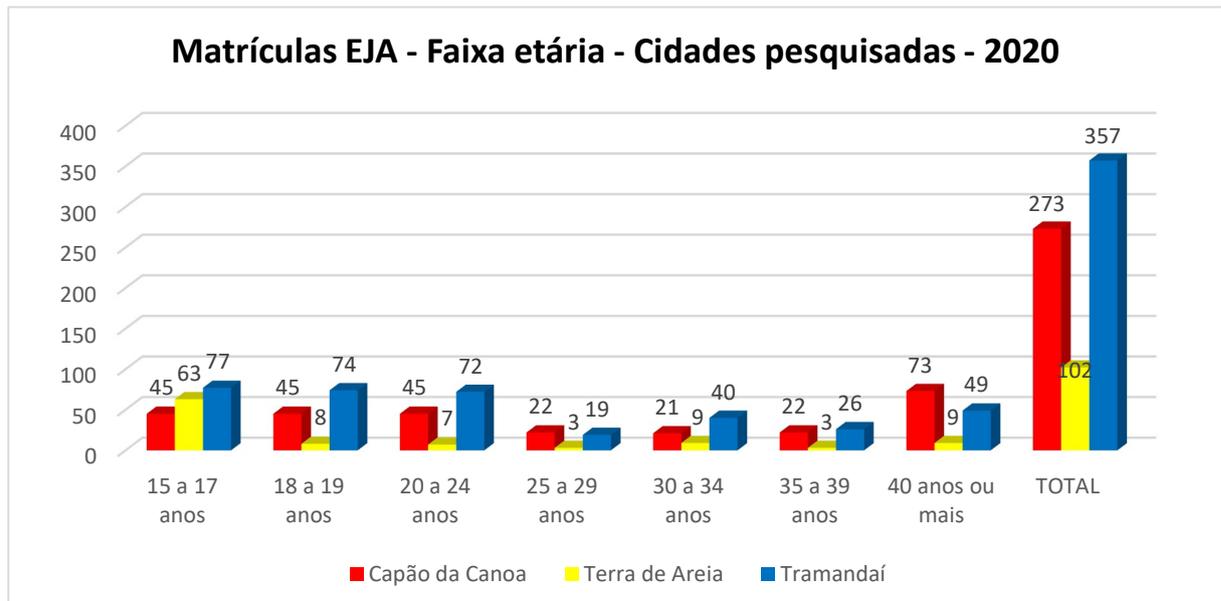
Gráfico 9 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2019



Fonte: Dados PNE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

No ano de 2020, foi possível observar uma vertiginosa queda no número de matrículas em todas as três cidades, conforme ocorreu no Estado do RS, bem como na região, consequência da Pandemia da Covid-19. O próximo gráfico traz de forma mais clara tal situação.

Gráfico 10 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2020

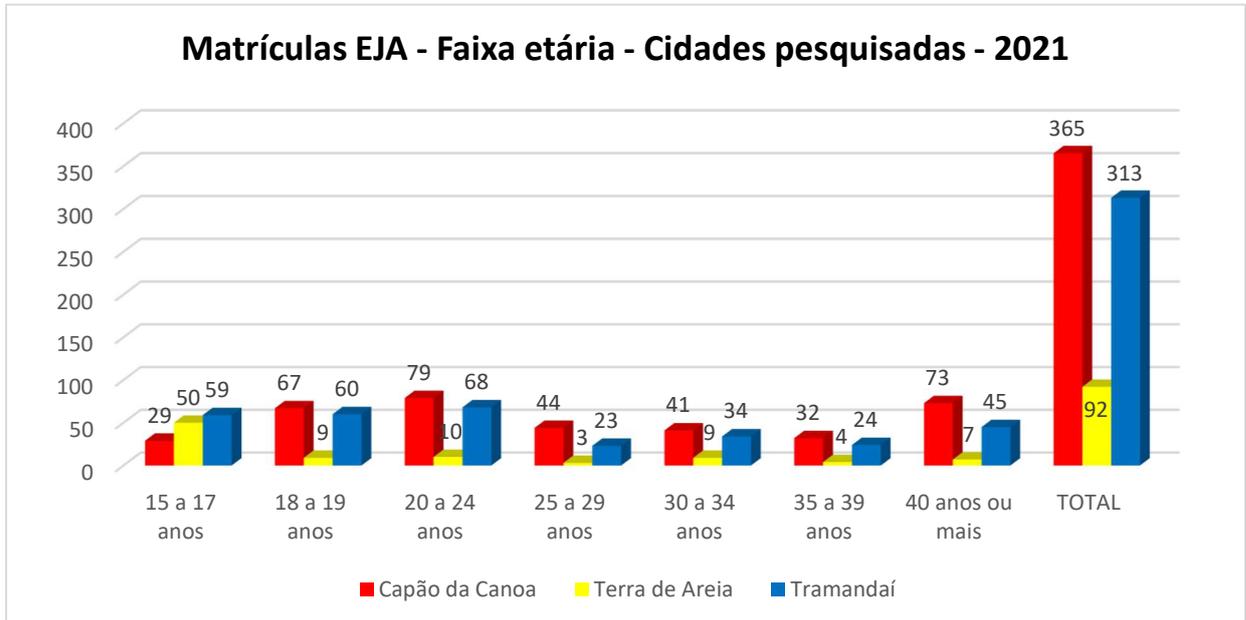


Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Para o ano seguinte – 2021 - os números de matrículas se mostram mais aproximados ao que tínhamos em anos anteriores ao de 2020, apresentam um pequeno aumento, mas ainda assim não superam o ano de 2019, exceto na cidade

de Tramandaí, conforme gráfico a seguir.

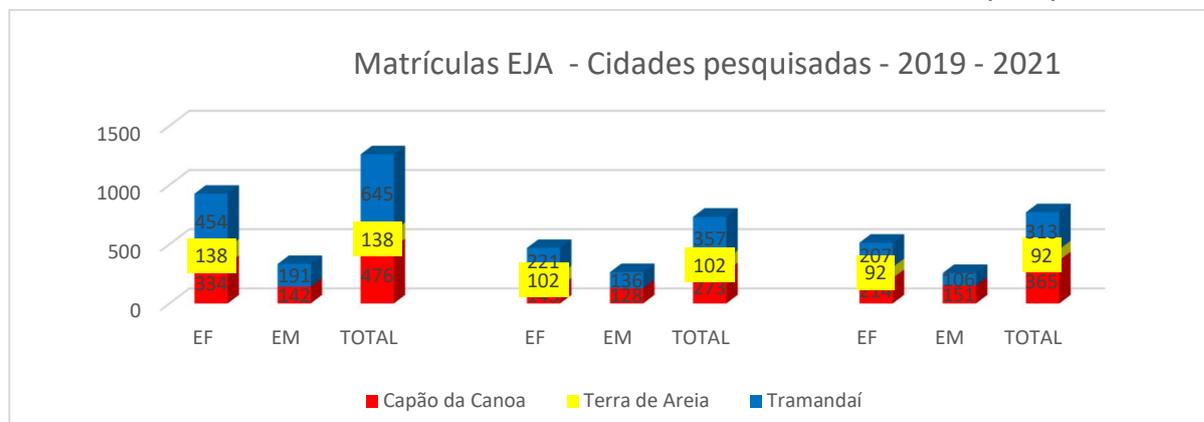
Gráfico 11 - Matrículas EJA faixa etária no ano de 2021



Fonte: Dados PNE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Ainda no contexto da região do Litoral Norte/RS com foco nos municípios de Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí, serão apresentados, a partir deste momento, os números de matrículas da Educação de Jovens e Adultos encontrados para cada uma destas cidades, considerando os níveis do Ensino Fundamental (EF) e Ensino Médio (EM), na administração pública e privada, bem como nas redes municipais e estadual.

Gráfico 12 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 no território pesquisado

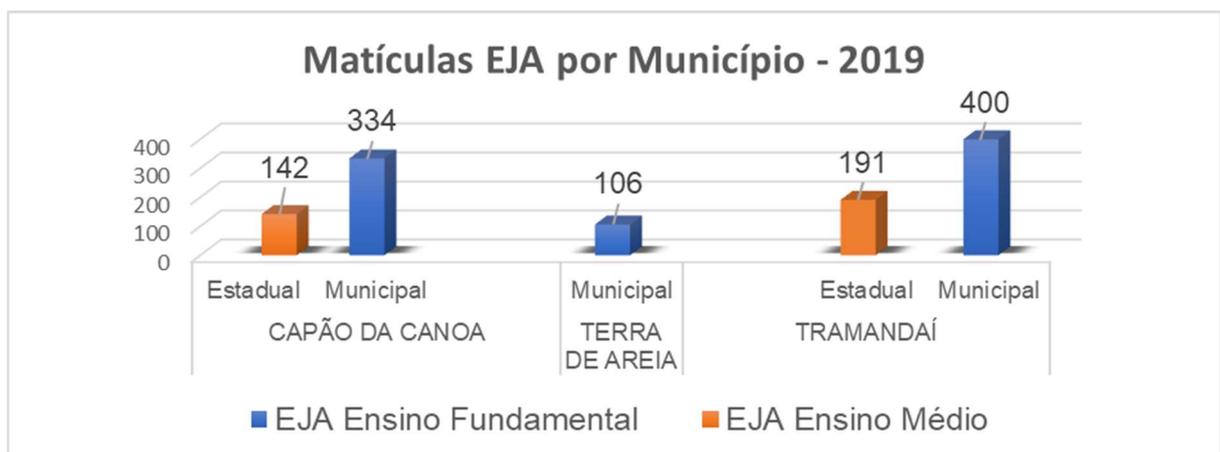


Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

O gráfico anterior apresenta uma característica que também observamos nos números do estado do RS e que se repetiu nos números regionais, que é o declínio de matrículas nos anos analisados em especial na rede estadual (apresentada pelo EM).

Na sequência, iremos apresentar os números referentes às matrículas na Educação de Jovens e Adultos - EJA dos anos de 2019, 2020 e 2021, considerando os territórios de Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí de forma individual para assim identificar e comparar o quantitativo de forma mais ampla conforme a realidade da EJA no território pesquisado.

Gráfico 13 - Matrículas EJA no ano de 2019 por município

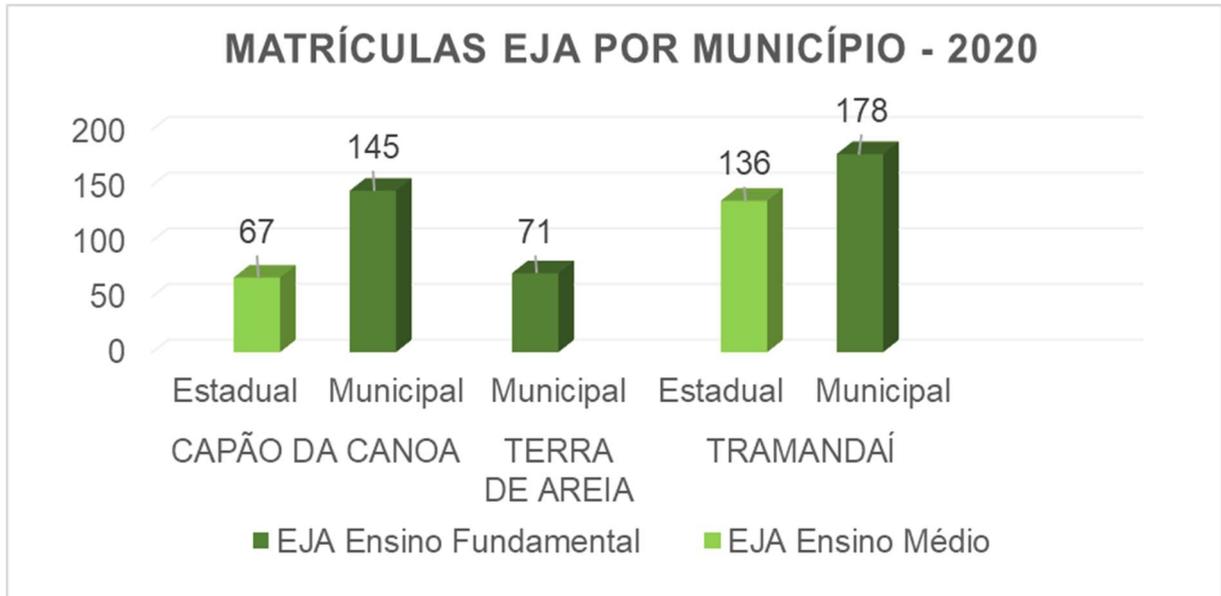


Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Notamos, então, que a partir dos números apresentados para o ano de 2019, ocorria a inexistência da oferta da rede estadual (Ensino Médio) na cidade de Terra de Areia, enquanto nas outras duas cidades observamos matrículas nas redes municipais (Ensino Fundamental) e estadual (Ensino Médio).

O próximo gráfico traz os dados referentes ao ano de 2020, quanto as matrículas existentes nos territórios pesquisados a partir das redes estadual e municipal.

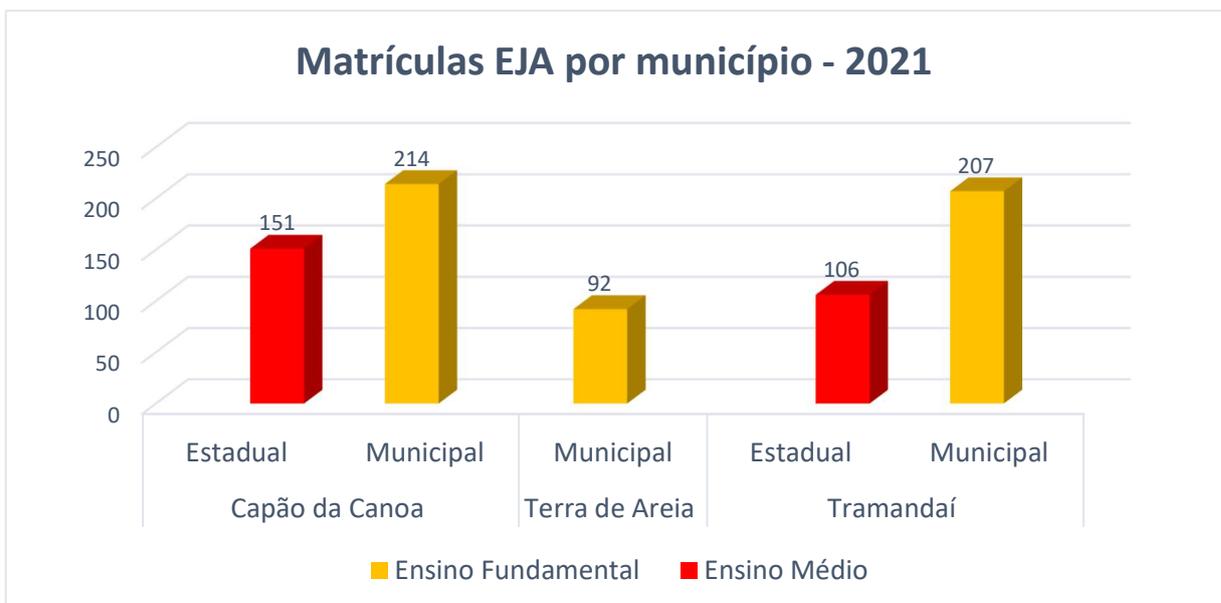
Gráfico 14 - Matrículas EJA no ano de 2020 por município



Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Quando analisamos o gráfico com os números de matrículas das cidades já citadas, para o ano de 2020 (ano de início da Covid-19), observamos uma diminuição nos números em relação ao ano anterior, mas a realidade não se altera muito para o ano seguinte, como se pode ver nos dados a seguir.

Gráfico 15 - Matrículas EJA no ano de 2021 por município

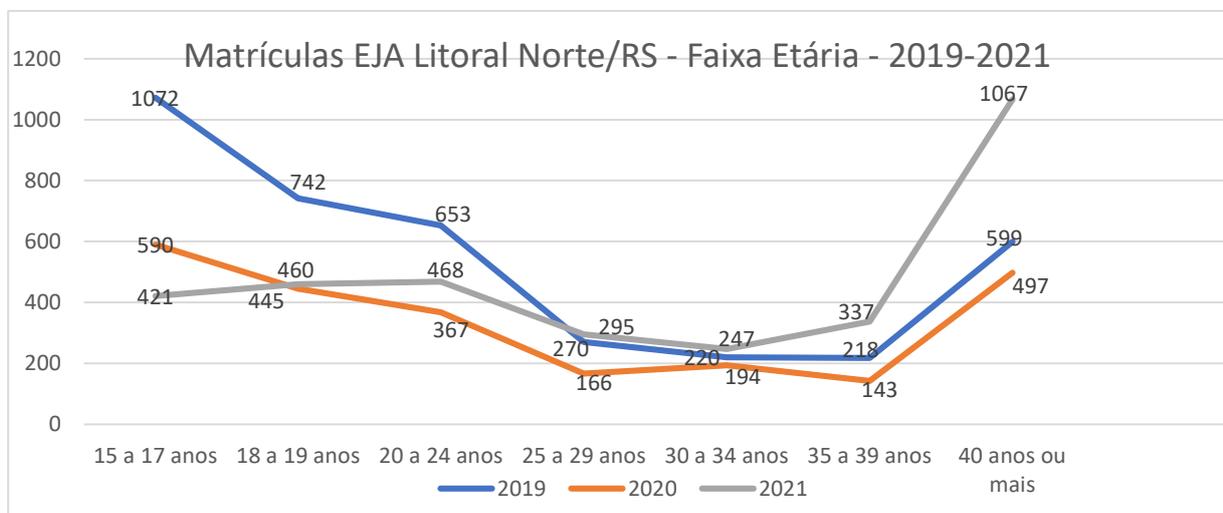


Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

No ano de 2021, as matrículas na Educação de Jovens e Adultos apresentaram um pequeno aumento tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio para a três cidades pesquisadas.

Quando observamos os dados de matrículas na Educação de Jovens e Adultos na região do Litoral Norte/RS, no período que compreende os anos de 2019 e 2021, identificamos que a maior concentração está na faixa etária a partir dos 40 anos ou mais, conforme gráfico a seguir:

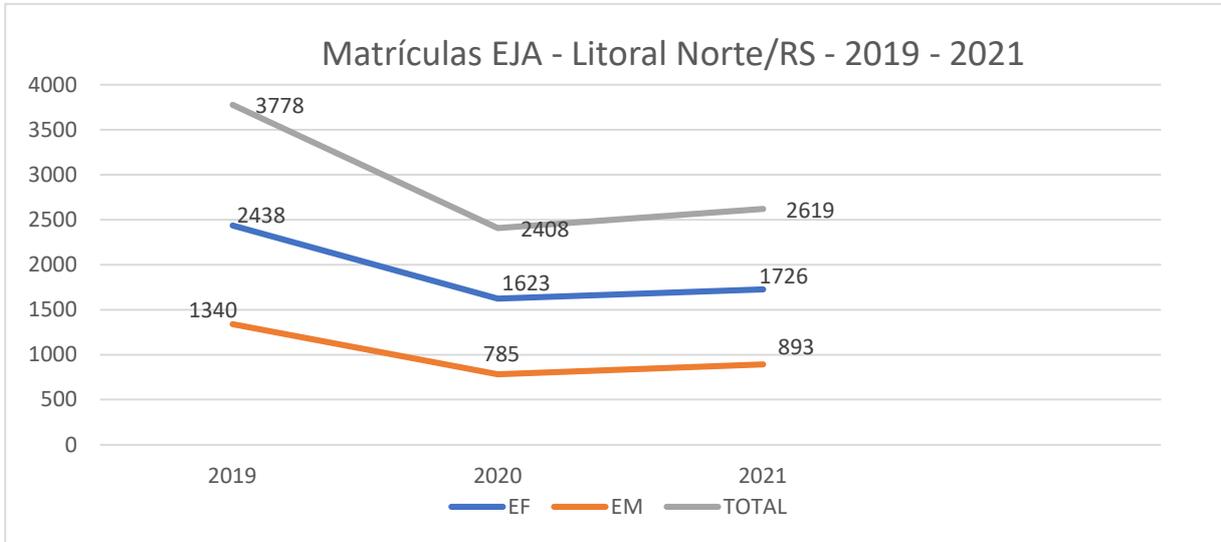
Gráfico 16 - Matrícula EJA Litoral Norte/RS



Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

Quando apresentamos os dados referentes aos números de matrículas na Região do Litoral Norte/RS, identificamos uma queda considerável, principalmente no período que vai do ano de 2019 para o ano de 2020, porém, no ano seguinte (2021), os números se mantiveram no mesmo patamar. Comparando com o estado do Rio Grande do Sul, os dados apresentam uma mesma característica quando se trata da diminuição de matrículas nos dois primeiros anos analisados.

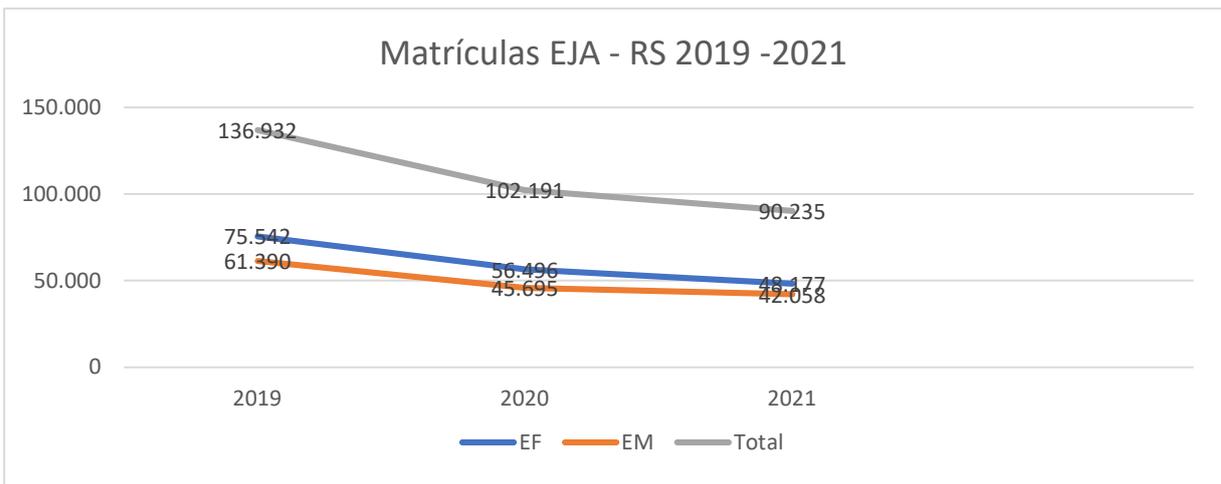
Gráfico 17 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 no Litoral Norte/RS



Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

O gráfico a seguir exhibe o número total de matrículas nos anos entre 2019 e 2021 no Rio Grande do Sul, incluindo as redes municipal, estadual e privada nos seus respectivos níveis de ensino. Notamos um grande declínio nos números tanto no Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Gráfico 18 - Matrículas EJA nos anos de 2019 a 2021 - RS



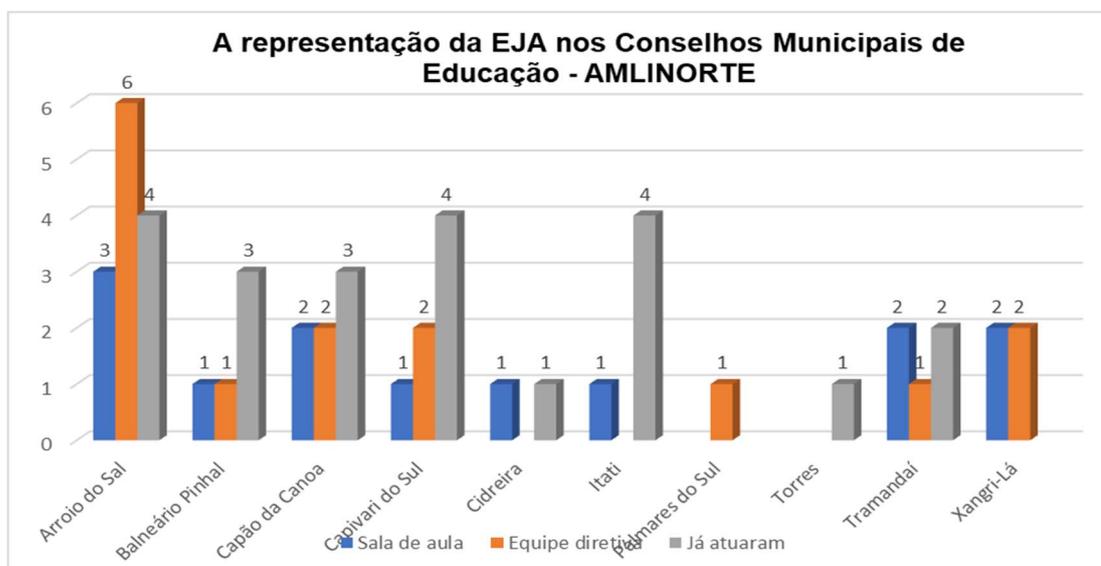
Fonte: Dados IBGE. Organização da pesquisa elaborado pelo autor (2023).

6.2 A COMPOSIÇÃO DO CME E AS EXPERIÊNCIAS COM A EJA DOS/AS CONSELHEIROS/AS

Pesquisamos, junto aos Conselhos Municipais de Educação que compõem a Regional do Litoral Norte/RS, as seguintes informações, manifestas nos questionamentos a seguir: No Conselho Municipal de Educação, quantas (os) conselheiras (os) **atuam** em sala de aula na Educação de Jovens e Adultos? Quantas (os) atuam em instituição de ensino (**equipe diretiva**)? Quantas (os) **Atuaram**, (a partir de 2019), ou seja, tem experiência com a Educação de Jovens e Adultos?

No total, foram pesquisados os 22 (vintes e dois) municípios que compõem a regional, sendo que destes apenas 8 (oito) responderam ter conselheira (o) que atua em sala de aula na modalidade EJA, o que corresponde a 13 (treze) profissionais. Quando analisamos os números referentes à atuação em equipe diretiva (em escola que oferta EJA), temos 7 (sete) cidades, perfazendo um total de 15 (quinze) profissionais. Por fim, quando questionados quanto aos profissionais que possuem experiência e/ou já atuaram com estudantes jovens e adultos, principalmente no período entre 2019 e 2022, temos 8 (oito) municípios que relatam ter conselheiras (os) com experiência, o que totaliza 20 (vinte) pessoas. Para tornar mais dinâmica a visualização desses dados, apresentamos o gráfico a seguir.

Gráfico 19 - A EJA nos CMEs Litoral Norte/RS



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

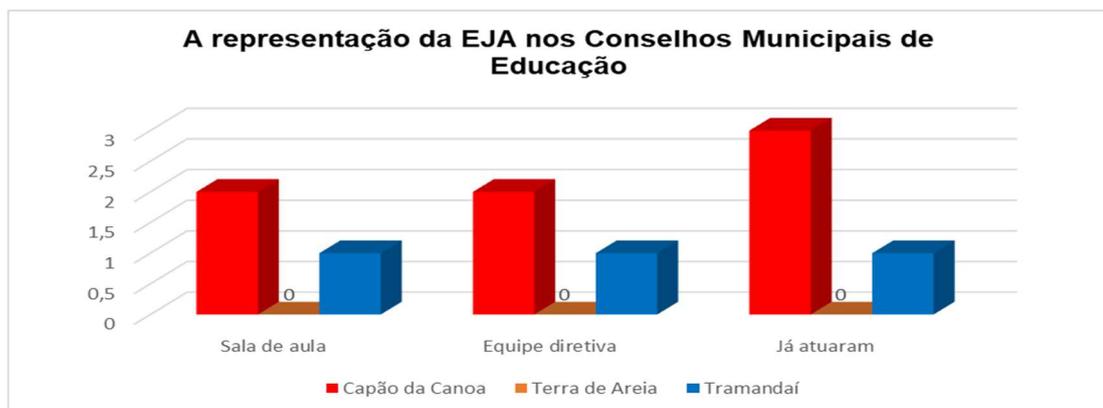
Cabe destacar ainda que cada colegiado tem regulamentação específica, ou seja, são a legislação municipal e o regimento interno do Conselho Municipal de Educação - CME que determinam o funcionamento, quantidade de membros entre outras atribuições. Quanto aos CMEs da Regional do Litoral Norte/RS que foram pesquisados, em média a quantidade de conselheiras (os) é de aproximadamente 9 (nove), divididos em diversos segmentos que representam o poder público e a sociedade civil organizada.

Diante dos dados pesquisados quanto à atuação das conselheiras (os), vamos analisar de forma separada as três cidades: Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí, conforme gráfico a seguir. Primeiramente, notamos que na cidade de Terra de Areia, no colegiado do Conselho Municipal de Educação, não possui conselheira (o) que atua ou com experiência de atuação na Educação de Jovens e Adultos.

Quando olhamos os números da cidade de Capão da Canoa, temos 2 (duas/dois) conselheiras (os) que atuam em sala aula, e o mesmo número se repete para atuação em equipe diretiva de instituição com oferta de EJA. Quanto à experiência com a Educação de Jovens e Adultos, este colegiado informou que possuem 3 (três) membros em seu grupo.

Os números da cidade de Tramandaí apresentam que 2 (duas) profissionais que atuam em sala de aula na EJA são conselheiras. Quando perguntamos sobre a atuação em das conselheiras em equipes diretivas, em números, temos uma conselheira e, referente à atuação e ou experiência com a EJA, o conselho de Tramandaí apresenta duas conselheiras, como se pode observar no gráfico a seguir.

Gráfico 20 - A EJA nos CMEs



Fonte: Elaborado pelo autor (2023).

Pesquisar as normativas que reportam, orientam e deliberam para a Educação de Jovens e Adultos - EJA no âmbito do Conselho Municipal de Educação – CME, sem identificar e analisar a situação destes colegiados quanto à representatividade, experiência e atuação de suas e seus membros com a EJA seria de certa forma deixar uma lacuna em nossa pesquisa. Entendemos que a função de cada representante no CME é imprescindível para a qualidade do processo a que se propõe.

Tendo em vista a importância dos conselheiros/as no processo de construção, fiscalização e normatização para as políticas de EJA, vamos em primeiro lugar analisar o quantitativo de Conselhos Municipais de Educação que apresentam um ou mais membros que atuam na EJA. Sendo assim, dos 22 conselhos pesquisados, em apenas 8, ou seja, em menos de 50% do CMEs, temos conselheiras (os) atuantes na referida modalidade, o que nos causa preocupações quanto refletidas nos seguintes questionamentos: Os colegiados dos CMEs têm formação continuada com a temática da EJA? Quem defende as políticas públicas para a EJA nos colegiados onde não há seu representante? Qual motivo não há representatividade da EJA nos CMEs? Essas são questões que colocamos como provocação e tensionamento para a melhoria e qualidade em defesa da EJA particularmente no Litoral Norte/RS.

O segundo aspecto que merece destaque se refere aos dados do território pesquisado, pois das três cidades (conselhos), em um dos casos o CME não tem representação da EJA em seu colegiado (importante que este território também não tem conselheira (o) atuante em equipe diretiva e/ou com experiência na EJA). Ainda neste sentido, em apenas 5 conselhos podemos identificar a presença de conselheiros (as) que atuam em sala de aula, em equipe diretiva ou ainda que já tiveram experiência com a modalidade EJA, ou seja, trata-se de um número extremamente pequeno se pensarmos o total dos 22 conselhos do Litoral Norte/RS, que em média contam com 9 membros em seu colegiado.

Sendo assim, reiteramos a importância da representatividade da EJA nos CMEs, pois, estes são espaços de diálogo e de construção das propostas de políticas públicas no âmbito local, por meio dos quais vamos conquistar e manter o direito a oferta de EJA com qualidade e condições de acesso.

7 O QUE NOS DIZEM OS CMES DO LITORAL NORTE/RS QUE POSSUEM NORMATIZAÇÃO PRÓPRIA PARA A EJA?

Nossa pesquisa teve como objetivo principal investigar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS para a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que tange ao Ensino Fundamental na referida região. Neste sentido, na segunda parte dos procedimentos metodológicos realizamos entrevistas com as/os presidentas/es dos Conselhos Municipais de Educação que responderam no formulário do Google Forms terem normatização específica para a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Iniciamos as entrevistas referentes à pesquisa de mestrado “O papel dos Conselhos Municipais de Educação na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos nas redes municipais do litoral norte do Rio Grande do Sul” com a (o) presidenta (e) do Conselho Municipal de Educação do município Capão da Canoa.

1. Explique como foi o processo de produção do texto normativo da Educação de Jovens e Adultos para o seu município.

Primeiramente, a conselheira responde dizendo que não estava no Conselho na época da normatização, mas pelos documentos presentes, identifica que a EJA foi iniciada em apenas uma Escola. Ainda relata que alguns anos depois foi criado o Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – NEJA (com a realização de provas apenas, sem aulas e/ou atendimento aos estudantes), mas em 2010, foi incluída a regulamentação dos 9 anos. Mesmo assim, a EJA continua até o oitavo ano, seguindo a mesma normatização de anteriormente.

A (o) conselheira (o) reforça ainda que o amparo legal deu-se a partir da Lei Nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, bem como dos pareceres do Conselho Estadual de Educação do Rio Grande do Sul – CEED/RS. Destaca ainda a importância do empenho, dos estudos e do trabalho da Comissão da EJA, analisando a legislação pertinente ao assunto a fim de elaborar as orientações necessárias.

2. Quais foram os parâmetros utilizados (legislação, diagnóstico) para a produção do texto normativo?

Segundo a (o) conselheira (o) presidenta (e), a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu o início das atividades da EJA no ano de 2005 na rede municipal (em apenas uma escola) e a partir deste momento foram realizados os Pareceres de autorização. Não havia, portanto, uma normativa específica para a EJA e, sendo assim, foram utilizados como referência a LDBEN, o parecer 774 de 1999¹⁸ do Conselho Estadual de Educação. É importante destacar neste momento que o CEED exarou a Resolução 343/2018¹⁹ e a Resolução 362/2021²⁰ que atualizam a temática da referida questão.

A (o) conselheira (o) destaca que a normatização específica para a Educação de Jovens e Adultos exarada pelo Conselho Municipal de Educação só aconteceu a partir da Resolução²¹ N° 05, de 2005, que “fixa as normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação”, fundamentado a partir da inauguração da EJA, na Escola Municipal de Ensino Fundamental (A), no turno da noite.

3. Que impactos teve para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino o texto normativo?

A (o) conselheira (o) inicia sua resposta enfatizando que no ano da criação e publicização do ato normativo, a mesma não fazia parte do colegiado e que por este motivo essa é uma pergunta difícil, mas relata que lembra que a Educação de Jovens e Adultos começou com grande número de estudantes e, com o decorrer dos tempos, a EJA foi cada vez mais procurada por muitos alunos que não queriam estar naquele espaço, suprimindo muitas vezes a vaga de quem realmente precisava. Ela ainda enfatiza que esta pergunta realmente é difícil, porque não existe atualmente nenhum registro no Conselho Municipal de Educação sobre esse assunto.

¹⁸Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0774-1999> . Trata da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Acesso em: 23 jan. 2023.

¹⁹ Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17154851-20181010120219resolucao-0343.pdf>. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEed nº 334/2016. Dá outras providências. Acesso em março de 2023.

²⁰ Disponível em: <https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0362-2021>. Dá nova redação ao artigo 5º da Resolução CEEed nº 343, de 11 de abril de 2018 e acrescenta o Artigo 5ºA e 5º B. Altera o §1º do artigo 24 da mesma Resolução. Acesso em março de 2023.

²¹Sistema Municipal de Ensino de Capão da Canoa. Conselho Municipal de Educação. Resolução N° 05, de 14 de outubro de 2005. “Fixa as normas para a Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Educação”.

Ainda quanto aos impactos, argumenta que a legislação nacional sofreu alterações, principalmente quanto à questão da idade, pois, segundo afirma, aos (às) estudantes que completam 15 anos, as escolas orientam para que eles (elas) passem a frequentar a EJA (explica que é uma espécie de correção de fluxo). Argumenta ainda que esta prática apresenta consequências negativas ao público de mais idade, ocasionando sua desistência, às vezes devido à convivência e, outras vezes, devido ao professor ter dificuldade de atuar com os dois tipos de linguagem, que marcam gerações e realidades diferentes.

4. Quais são os desafios e as dificuldades sentidas pelos (as) conselheiros (as) no caso de produzir uma atualização na normatização?

A (o) presidenta (e) do Conselho Municipal traz, num primeiro momento, uma afirmação de que ainda esse ano o colegiado deve realizar alterações no que diz respeito às questões da Educação de Jovens e Adultos do Ensino Fundamental. Ainda ressalta as alterações nas legislações do Conselho Estadual de Educação, reforçando a dificuldade de compreender as divergências entre CEED e as normativas nacionais em relação à questão da idade mínima para ingresso dos estudantes na EJA.

A (o) conselheira (o) aponta ainda uma dificuldade: a existência, em sua cidade, da oferta do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos - NEJA, por meio do qual os estudantes realizam somente as provas e, sendo assim, muitas pessoas na maioria das vezes não querem frequentar o ensino presencial.

Também acrescenta a problemática de que existe na cidade, especialmente no segundo semestre do ano, principalmente a partir de setembro e/ou outubro, a necessidade de os estudantes, muitas vezes motivados pelo período de veraneio, começarem a trabalhar e, então, essas turmas que iniciaram com 20 ou 25 (vinte e/ou vinte cinco) estudantes são concluídas com aproximadamente 10, o que reflete na relação entre emprego, cansaço e indisposição para frequentar as aulas presenciais.

5. Qual a importância do Sistema Municipal de Ensino para a garantia do direito à educação a todas as pessoas nas diferentes faixas etárias, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988?

Para esta questão, a (o) conselheira (o) responde argumentando que para a efetivação do direito à educação, o cumprimento da legislação deve acontecer por

meio das normatizações do Sistema Municipal de Ensino, reforçando ainda que em seu território para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental existem atos normativos através de Parecer e de Resolução específicos, porém, a EJA e o NEJA ainda precisam de uma normatização única que defina critérios conforme a legislação.

A (o) presidenta (e) continua ainda destacando que a importância da normatização acontece principalmente para que existam entendimentos diferentes quanto as questões pontuais a nível municipal e assim o Conselho Municipal de Educação passa a ter facilidade em suas ações, como por exemplo, a de normatizador e fiscalizador. Segundo a (o) conselheira (o), situações deste tipo ocorrem quando a instituição de ensino, através de sua equipe diretiva, pedagógica e a Secretária Municipal de Educação entendem muitas vezes uma determinada lei de acordo com suas necessidades momentâneas.

Conclui justificando a relevância das ações do CME, em especial quanto ao ato de normatizar, devido ao seu importante papel junto à comunidade escolar. Apresenta ainda como exemplo que o acesso à educação de qualidade não é só estar dentro de uma sala de aula, mas ter uma escola com profissionais qualificados, um currículo fundamentado e também a própria estrutura da escola.

O próximo território onde que realizamos a entrevista foi o município de Tramandaí.

1. Explique como foi o processo da produção do texto normativo da Educação de Jovens e Adultos para seu município.

A (o) presidenta (e) inicia descrevendo como foi o processo da produção do texto normativo da Educação de Jovens e Adultos – EJA - na cidade e afirma que se tratou de um processo orgânico, tendo em vista o fato que já existia o projeto de EJA em desenvolvimento há alguns anos, mas que ainda não havia sido efetivado. “Sendo assim, foi reestruturado projeto que funcionava na nossa cidade integrando a etapa de ensino ao regimento escolar municipal e fazendo a EJA uma modalidade de Ensino não apenas mais um projeto realizado em ‘centro’”.

2. Quais foram os parâmetros utilizados (legislação, diagnóstico...) para a produção do texto normativo?

Quanto aos parâmetros utilizados para a produção do texto normativa, a (o) conselheira (o) presidenta (e) destaca a vivência que existia até o momento,

realizando assim adequações as etapas de ensino necessárias amparados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/1996.

Tendo em vista as acomodações iniciais, foram instituídos na modalidade de ensino os componentes curriculares como ciências humanas e ciências exatas e mantido o período de 8 aulas para cada componente, como critério para avaliação e promoção do 6º ao 9º ano. Já para o 1º ao 5º ano, a avaliação e a promoção precisam ser constituídas de 120 horas.

3. Que impactos teve para a EJA da rede municipal de Ensino o texto normativo?

Segunda (o) a (o) conselheira (o), o texto normativo teve um impacto de reorganizar a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade regular da rede municipal de Ensino da cidade, pautado de acordo com a legislação federal protege.

Continua ressaltando que enquanto 'centro', pertenciam a Secretaria Municipal de Educação, então, não tinham estrutura, como por exemplo, uma equipe diretiva. Só tinham uma coordenadora que atuava junto à escola, e também não tinham possibilidade do recurso da sala de informática, nem biblioteca aberta para que pudessem utilizar.

Reforça ainda a importância de se elaborar um texto normativo, para que a EJA possa se integrar à estrutura da escola, pois estar dentro do regimento do município só fortaleceu a rede, porque a partir deste ato, a EJA passou pertencer à escola.

Neste sentido, lembra ainda que passaram a contar com diretora, vice-diretora e supervisora agregando mais ao coletivo para fazer acontecer a EJA no município, com novas ideias e divulgação da EJA. Assim, a escola está aberta amanhã, tarde e noite recebendo as pessoas.

A (o) presidenta (e) concluiu dizendo que é uma espécie de pertencimento eles (estudantes) têm um mundo mais aberto, ganharam novos horizontes. Assim, acredita que tal alteração foi recebida de forma muito saudável e para os alunos foi melhor ainda, devido ao fato de eles terem mais amparo, a partir, daquele momento.

4. Quais são os desafios e dificuldades sentidas pelos conselheiros no caso de produzir uma atualização na normatização local para a EJA?

Inicialmente, a (o) conselheira (o) relatou que não sentiram dificuldades em produzir o documento, pois já existia o projeto em outro formato e o que foi

realizado, então, foi adequar ao formato de etapa de ensino e instituir como modalidade inserido no regimento municipal, tendo em vista a existência do documento normativo²².

Continua dizendo que foram realizadas pesquisas e adaptações por meio da legislação vigente, e completa ainda reiterando do empenho dos conselheiros nos estudos (em especial, da Base Nacional Comum Curricular e do artigo 38 da LDBEN) para melhor qualificar o texto base do município.

A (o) presidenta (o) conclui dizendo que a partir do trabalho pronto, o mesmo foi conduzido para aprovação do colegiado. As (os) conselheiras (os) todas (os) realizaram a leitura e aprovaram.

5. Qual a importância do Sistema Municipal de Ensino para a garantia do direito a Educação a todas as pessoas nas diferentes faixas etárias conforme preceitua a Constituição Federal de 1988?

A importância do Sistema Municipal de Ensino, segundo a (o) conselheira (o) é que “os sujeitos (colegiado) precisam estar atentos às normativas e apontamentos feitos pelos órgãos que orientam sobre as metas para educação e como ampara a Constituição Federal de 1988 em defesa dos alunos da nossa rede municipal de ensino, garantindo melhores condições de ensino para todos e não apenas para alguns, amparando os jovens e os adultos que voltam a escola e que estão à margem no sistema”.

Conforme mencionado anteriormente, um dos nossos objetivos foi pesquisar os municípios que responderam ter normatização específica para a EJA em seu Sistema Municipal de Ensino, porém, trouxemos apenas dois devido à falta de informações do terceiro município. Destacamos ainda que as normatizações pesquisadas²³ foram conseguidas através de contato pessoal e sendo assim estarão junto ao produto.

²² Sistema Municipal de Ensino de Tramandaí. Conselho Municipal de Educação de Tramandaí. Resolução nº 03/2010. “Fixa normas para Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino e da outras providências”.

²³ Não estão disponíveis para consulta pública.

8 CONTEXTO DA INFLUÊNCIA E DA PRODUÇÃO DO TEXTO DA POLÍTICA DE CME DO LITORAL NORTE DO RS: Os Atores e a Produção de Documentos Regulatórios da EJA

Conforme mencionado anteriormente, as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos são fruto de intensas lutas ao longo da história, e sobretudo o reconhecimento da educação como direito tem sido lento, conforme afirma Arroyo (2017, p. 96). Neste sentido, a participação da sociedade civil constituiu-se como suporte das exigências em busca da democratização, do direito e da qualidade da educação.

Tendo em vista a importância da Educação de Jovens e Adultos – EJA como direito subjetivo e de oferta regular para todas e todos, buscamos analisar os resultados da pesquisa a partir das entrevistas, dados como taxa de analfabetismo, número de matrículas e oferta e também quanto à composição dos Conselhos Municipais de Educação no tocante à experiência das (dos) conselheiras (os). Cabe sublinhar que foi pesquisado o território do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Iniciamos as análises dos resultados da pesquisa a partir das políticas de EJA com destaque especial para o território municipal, porém, é necessário delinear também outros contextos, como contexto regional, estadual, nacional e jurídico. Para isso, iniciamos pelo contexto local a partir das entrevistas realizadas com presidentes e presidentas representantes dos seus respectivos Conselhos Municipais de Educação.

8.1 CONTEXTO LOCAL/REGIONAL

É relevante mencionar que o contexto local, embora transposto por outros contextos, possui campos de tensões próprias, ou seja, é marcado por suas particularidades sejam elas, culturais ou econômicas. Conforme nos explica Mainardes, (2006 p. 5) “é nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”.

Quando analisamos as respostas da primeira questão (Explique como foi o processo de produção do texto normativo da Educação de Jovens e Adultos para o seu município) da entrevista realizada com os Conselhos Municipais de Educação,

conseguimos identificar, a partir das afirmativas das (dos) profissionais, um amplo reconhecimento da influência de legislações estaduais e nacionais em atos normativos locais exarados pelo órgão municipal.

Tendo em vista a importância do CME para o melhor funcionamento do Sistema Municipal de Ensino no que se refere às questões normativas, uma das preocupações que trouxemos como questionamento na segunda questão foi a parametrização (Quais foram os parâmetros utilizados (legislação, diagnóstico) para a produção do texto normativo?). Aqui, mais uma vez, identificamos que o CME se utiliza de legislações de outras esferas federativas como instrumento principal para suas ações, ou seja, a presença da influência de outros níveis.

Sabemos da importância das normatizações de federais e estaduais, mas neste caso fica evidente que o CME pouco reconhece as características de seu território e, sendo assim, nos perguntamos se essas normatizações atendem a necessidades local, e ainda: A normatização exarada pelo CME leva em conta as peculiaridades dos sujeitos desta comunidade escolar? A normatização irá garantir a manutenção da oferta contínua, o acesso e a permanência dos sujeitos na escola?

Chegamos, com isso, à questão três: Que impactos teve para a Educação de Jovens e Adultos da rede municipal de ensino o texto normativo? Destacamos aqui em primeiro lugar que mesmo a (o) entrevistada (o) reiterando que não pertencia ao colegiado no ano de criação do documento, ele lembra da existência de um grande número de estudantes que frequentavam a escola. Podemos notar que o ato normativo como instrumento pertencente a política pública de certa forma “obrigou” a mantenedora a aceitar a possibilidade de oferta de EJA neste território, por isso:

A EJA não seria apresentada para os educadores e educandos como um tempo de recuperar percursos não feitos, mas seria o tempo-espaço de chegada de pessoas jovens e adultas, e até adolescentes, carregando experiências sociais, econômicas, espaciais de segregação e de resistências por direitos. (ARROYO, 2017, p. 113).

Ainda neste sentido, outra (o) entrevistada (o) relata sobre o pertencimento da comunidade escolar junto à instituição de ensino no sentido de fortalecer a rede, transformando a realidade local e da escola desde seus documentos, métodos pedagógicos, recursos humanos e estrutura física.

É visível que dificuldades e desafios são encontrados por órgãos colegiados como os Conselhos Municipais de Educação e, neste sentido, questionamos: Quais

são os desafios e as dificuldades sentidas pelos (as) conselheiros (as) no caso da produzir uma atualização na normatização? Os relatos mostram dificuldades, como “encontrar documentos de referência para que não haja prejuízo aos estudantes”. Outra situação que se apresenta é de adaptação dos documentos já existentes no CME para a atualização necessária.

Ante ao exposto, o CME deve ser responsável para a garantia e qualidade da política educacional e, neste sentido, Werle 2006 diz que “a existência desse colegiado pode ser fulcral na definição da política educacional local e, sobretudo, na escuta daqueles que queiram emitir opiniões e participar da educação no município”.

Finalizamos os questionamentos aos participantes entrevistados com o a seguinte pergunta: Qual a importância do Sistema Municipal de Ensino para a garantia do direito à educação a todas pessoas nas diferentes faixas etárias, conforme preceitua a Constituição Federal de 1988? Em todas as respostas coletadas, foi unânime que o os (as) membros/sujeitos (conselheira (o)) precisam estar atualizados (as) para que possam atuar de forma profissional que a função exige.

Tendo em vista a questão anterior, destacamos:

Que o Sistema seja organizado para além das administrações do Executivo; que seja protagonista, que não abra mão de seu papel articulador de políticas gestadas em outras esferas, mas que também encaminhe proposições, pense e pense enquanto importante locus de políticas e planos educacionais, estando sob a égide da peculiar proximidade com a sociedade local. (WERLE, 2006, p. 232).

Sendo assim, a importância do CME como órgão que compõe do Sistema Municipal de Ensino municipal se torna um dos principais atores do processo educacional para a efetivação das políticas do território.

8.2 A INFLUÊNCIA DOS CONTEXTOS ESTADUAL, NACIONAL E JURÍDICO

Realizar as reflexões sobre a influência dos contextos estadual, nacional e jurídico nas políticas educacionais é exponencial devido às consequências e indefinições resultantes da especificidade de cada território e, sendo assim, Mainardes (2006) afirma que o campo de pesquisa em políticas educacionais no Brasil é relativamente novo. Contudo, a análise se apresenta indispensável a partir desta afirmação.

Analisando os resultados da pesquisa exploratória para a Educação de Jovens e Adultos do Litoral Norte do Rio Grande do Sul – RS, principalmente quanto às taxas de analfabetismo, ao número de matrículas e à oferta, e também à atuação e experiências das (os) conselheiras (os) municipais de educação para com a EJA junto a seu órgão colegiado, chegamos a observações relevantes para a pesquisa, as quais destacaremos a seguir.

Iniciamos analisando os dados referentes ao nível de instrução da população do território estudado a partir dos números apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas – IBGE. O índice de pessoas com 10 anos ou mais sem instrução nas três cidades pesquisadas (Capão da Canoa, Terra de Areia e Tramandaí) chega a aproximadamente 80 mil sujeitos. Destes, aproximadamente 50% possuem ensino fundamental incompleto e cerca de 16 mil estão com o ensino médio incompleto.

Ainda analisando os dados que se referem ao público da EJA (a partir do recorte de idade dos 25 anos ou mais), o território pesquisado apresenta o montante perto de 23 mil pessoas, ou seja, esse é o número de sujeitos que não tiveram seu direito à educação atendido e garantido pelas políticas públicas educacionais. Também identificamos a partir das buscas números consideráveis para o público que nunca frequentou a escola, que abrange quase 7 mil pessoas e entre aqueles com 15 a 60 anos ou mais que nunca frequentaram a escola, encontramos cerca de 2 mil sujeitos.

Ante ao exposto, podemos concluir que a Educação de Jovens e Adultos cada vez mais se faz necessária para a permanência na escola e a garantia dos direitos das pessoas à educação. Neste sentido, conforme Arroyo (2017, p. 48), garantir seu direito a serem sujeitos de direitos tão articulados como o direito à educação e o direito ao trabalho será uma das aprendizagens na experiência de escola e EJA.

Os números encontrados no território pesquisado quanto às matrículas na EJA nos mostram quanto o direito cada um desses sujeitos está sendo negado, desde a não oferta até o pouco ou quase nada de incentivo por esta modalidade de educação instituída na forma da lei. Iniciamos apresentado um comparativo das matrículas a nível estadual, regional e posteriormente no território pesquisado, a partir do recorte temporal que compreende de 2019-2021.

Quanto às matrículas na modalidade EJA por faixa etária, entre 2019-2021, no estado do RS, é evidente o declínio nos números, considerando que em 2019 tínhamos mais de 60 mil sujeitos matriculados na EJA e, em 2021, um montante de pouco mais de 50 mil. Importante destacar que tal baixa nas matrículas, em especial no ano de 2020, se deu devido à influência da pandemia de COVID-19, mas esse comportamento já se fazia presente no ano anterior (sem pandemia), ou seja, identificamos aqui uma forte influência das políticas públicas de desmonte da Educação de Jovens e Adultos.

É importante separar um recorte dos números apresentados no que tange a faixa etária a partir dos 25 anos até a faixa etária dos 35 a 39 anos (a mais comprometida), que apresenta em todos os cenários (anos 2019-2021) uma considerável queda no número de matrículas, chegando a atingir cerca de 50% a menos em relação a primeira faixa etária apresentada (15 a 17 anos).

Ainda neste sentido, este comportamento se repete a nível regional e também no território pesquisado. Com isso, concluímos que a influência das políticas de outras esferas impactou de maneira direta a oferta da EJA, principalmente quando o poder executivo - seja municipal ou estadual - orienta e define a interrupção da oferta em seus sistemas de ensino.

Por outro lado, temos o poder jurídico através do Ministério Público²⁴, que recomenda (no ano de 2020), tanto para o sistema de ensino estadual quanto os municípios (inseridos no território do Litoral Norte/RS) que seja ofertado, preferencialmente, EJA diurno, com objetivo de reparar a demanda manifesta existente e também de assegurar imediatamente a matrícula de alunos menores de 18 anos, que solicitarem por seus responsáveis legais, no ensino fundamental e médio na EJA de forma a evitar qualquer prejuízo ao direito de acesso e permanência na escola por meio da oferta de EJA diurno.

Portanto, temos, no território da pesquisa, a evidência do baixo índice de matrículas na EJA, principalmente a partir da faixa etária dos 25 anos. Esses dados ficam mais evidentes quando apresentados por cidade e por ano, como por exemplo, no ano de 2021, quando tivemos em um dos territórios com não mais do que 100 estudantes matriculados.

²⁴ Documento eletrônico assinado digitalmente conforme MP nº 2.200-2/2001 de 24/08/2001, que institui a infraestrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP-Brasil. A conferência de autenticidade do documento está disponível no endereço eletrônico: <http://www.mprs.mp.br/autenticacao/documento> (acesso em: 23 jan. 2023) informando a chave 000005841564@SIN e o CRC 15.8968.1186.

Para concluir, realizando o comparativo entre as três cidades pesquisadas no período entre os anos 2019 e 2021, os números matrículas sofreram uma queda vertiginosa (em um dos territórios, o percentual se aproxima a 50%). O que levou chegarmos a esta situação? Os municípios não querem investir na EJA? Existe demanda manifesta? Todas essas questões entre outras aguardam respostas, principalmente dos responsáveis representantes do poder executivo ou, quem sabe ainda, uma possível “intervenção” do órgão colegiado responsável pela fiscalização e pela garantia do direito à educação.

9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A tarefa investigativa, desenvolvida nesta pesquisa, após todo o caminho percorrido aproximando experiências teóricas e empíricas, aponta algumas considerações. Quando iniciamos o trabalho de pesquisa, constatou-se que existiam dificuldades na construção e atualização das normativas para a Educação de Jovens e Adultos. Daí a importância de estudar os Conselhos Municipais de Educação – CMEs na construção das políticas educacionais de Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas redes municipais do Litoral Norte do Rio Grande do Sul.

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo geral investigar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte/RS para a garantia do direito à Educação de Jovens e Adultos – EJA, no que tange ao Ensino Fundamental na referida região. Constata-se que o objetivo geral foi atendido, pois, efetivamente o trabalho conseguiu realizar investigar ao que se propôs.

O primeiro objetivo específico era realizar um mapeamento dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs do Litoral Norte, assim como da oferta de Educação de Jovens e Adultos - EJA nos municípios pertencentes ao Litoral Norte. Isso foi satisfatório porque conseguimos cumprir o mapeamento tanto dos CMEs, quanto a oferta de EJA no território pesquisado.

O segundo objetivo específico era identificar os Conselhos Municipais de Educação que normatizam a Educação de Jovens e Adultos em seu Sistema Municipal de Ensino. Esse objetivo foi atendido a partir da identificação das normatizações dos CMEs pesquisados.

Já o terceiro objetivo específico era analisar as normativas criadas pelos Conselhos Municipais de Educação - CMEs dos municípios que ofertam a Educação de Jovens e Adultos - EJA no Litoral Norte, que também conseguimos colher sucesso durante as pesquisas.

Durante a pesquisa, procuramos identificar as contribuições dos Conselhos Municipais de Educação do território analisado para a real efetivação das políticas para a Educação de Jovens e Adultos no âmbito de seus respectivos Sistemas de Ensino, então, foi possível encontrar situações pontuais devido a peculiaridades e especificidades de cada cidade, porém, é notável que a EJA em muitos casos acaba sendo uma das últimas temáticas a ser pautada nestes colegiados.

Para a realização desta pesquisa, foi necessária uma metodologia de pesquisa qualitativa. Durante o período de aproximadamente dois anos, utilizamos questionários aplicados com presidentes e presidentas dos Conselhos Municipais de Educação da região – Regional do Litoral Norte/RS – bem como entrevista semiestruturada com os presidentes e/ou presidentas dos CMEs que apresentaram no questionário a indicação da existência de normatização específica para a EJA em seu território. A partir destes dados, conseguimos – então - identificar os principais pontos para a investigação e análise dos dados e documentos encontrados em cada grupo colegiado pesquisado.

Diante da metodologia aplicada, percebe-se que para a pesquisa realizada poderia ter sido promovida uma coleta de dados com mais agentes pertencentes ao processo das políticas de EJA, por entendermos da importância desses dados para a construção e efetivação destas políticas.

Outro ponto essencial que cabe destacar é a dificuldade de acessar e de encontrar os documentos que garantem e normatizam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos em cada um dos territórios pesquisados, bem como obter os dados atualizados referentes à oferta da Educação de Jovens e Adultos na região.

Cabe ainda mencionar que tal dificuldade se dá principalmente pela falta de informação nos sites oficiais das prefeituras, pela não existência de sites específicos dos CMEs (na sua imensa maioria) e também devido à questão geográfica territorial. É importante dizer também que as dificuldades e limitações não são apenas essas; elas passam ainda pela pequena ou quase inexistência de referências bibliográficas que abordam a temática pesquisada, em especial nesta região geográfica delimitada.

Como principais resultados, a pesquisa indica, a partir dos dados e das vozes dos interlocutores dos CMEs, que a EJA é uma política pública importante, mas que nem sempre sua regulamentação segue sua importância. Uma das justificativas levantadas pela pesquisa para a questão das dificuldades apresentadas pelos interlocutores em relação à criação de normativas para EJA baseia-se nas ausências de formação específica para compreender e atuar como Conselheiro de CMEs. Desta forma, fica evidenciada a necessidade de formação específica.

Assim, a pesquisa demonstra como a atuação dos Conselheiros Municipais de Educação pode contribuir para a importância da modalidade EJA e o lugar dela

no sistema educacional de ensino, garantindo a permanência da Educação de Jovens e Adultos em seus Sistemas Municipais de Ensino.

Além do texto da Dissertação, como retorno da pesquisa à comunidade, a pesquisa apresenta como produto educacional um texto subsídio, no formato de um ebook²⁵, que busca auxiliar os CMEs na produção dos textos normativos do Conselho Municipal de Educação para a modalidade EJA.

Após aproximadamente dois anos no Mestrado Profissional da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Unidade Litoral Norte – UERGS, concluímos esta pesquisa reiterando que futuros pesquisadores e pesquisadoras que se interessem por essa temática possam buscar e apresentar dar seguimento e aprofundamento as questões da Educação de Jovens e Adultos a partir das normatizações dos CMEs do Rio Grande do Sul, mas em especial, da região do Litoral Norte, pois a temática não se encerra aqui e será de extrema importância sua continuação, para que a EJA possa estar sempre presente em cada território onde houver demanda e necessidade de oferta.

²⁵ Estará disponível no site da Universidade, na página do Programa de Pós-Graduação em Educação, e poderá ser entregue uma versão impressa para os Conselhos Municipais de Educação do Litoral Norte para quem tiver interesse.

REFERÊNCIAS

ABREU, Anderson Carlos Santos de. **Bases epistemológicas no campo da pesquisa em Educação de jovens e adultos no Brasil**. 2018. 198 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190>>. Acesso em: jan. 2021.

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

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: edições 70, 2016.

BATISTA, Chaves Neusa. **A formação de conselheiros municipais de educação e a gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação**. 2009. 221 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/16403>>. Acesso em: jan. 2021.

BICCAS, MAURILANE DE SOUZA. **A história da escolarização de adolescentes e adultos no Brasil (1870- 1950)**. Tese de livre docência; São Paulo, 2019. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/325/tde-24072019-092811/publico/BiccasMaurilaneLD.pdf>. Acesso em 20 de abril de 2023.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/atos-normativos--sumulas-pareceres-e-resolucoes?id=12984>>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. CNE – Histórico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=14306:cne-historico&catid=323:orgaos-vinculados>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 24 de janeiro de 1967**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil, de 05 de outubro de 1988**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915.** Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 16.782-A, de 13 de janeiro de 1925.** Estabelece o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e superior e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1920-1929/decreto-16782-a-13-janeiro-1925-517461-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931.** Crêa o Conselho Nacional de Educação. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19850-11-abril-1931-515692-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 4.958 de 14 de novembro de 1942.** Institui o Fundo Nacional do Ensino Primário e dispõe sobre o Convênio Nacional de Ensino Primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4958-14-novembro-1942-414976-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Institue%20o%20Fundo%20Nacional%20do,que%20lhe%20confere%20o%20art>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto- Lei nº 6.785 de 11 de agosto de 1944.** Cria os recursos para o Fundo Nacional do Ensino Primário, e dá outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-6785-11-agosto-1944-382881-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20os%20recursos%20para%20o,Prim%C3%A1rio%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAs>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945.** Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1940-1949/decreto-19513-25-agosto-1945-479511-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, regulamenta a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6253.htm>. Acesso em: jun. 2021.

_____. **Decreto nº 10.656, de 22 de março de 2021.** Regulamenta a Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2021/Decreto/D10656.htm#art53>. Acesso em: mai. 2021.

_____. **Decreto-Lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946.** Lei Orgânica do Ensino Primário. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 1, de 17 de outubro de 1969.** Edita o novo texto da Constituição Federal de 24 de janeiro de 1967. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Emenda constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996.** Modifica os arts. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições constitucionais transitórias. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc14.htm>. Acesso em: jul. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 53, de 19 de dezembro de 2006.** Dá nova redação aos arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm#art1>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009.** Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm#art6>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** Disponível em: <<https://www.fnde.gov.br/index.php/financiamento/fundeb/sobre-o-plano-ou-programa/historico>>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Inep.** Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/historia>>. Acesso em: ago. 2021.

_____. **Lei nº 16 de agosto de 1834.** Faz alterações e adições à Constituição Política do Império, nos termos da Lei de 12 de outubro de 1832. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim16.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 378 de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da Educação e Saúde Pública. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1930-1949/l0378.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L4024.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967.** Provê sobre a alfabetização funcional e a continuada a adolescentes e adultos. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5379.htm>. Acesso em: set. 2021.

_____. **Lei nº 5.400 de 21 de março de 1968.** Provê sobre a alfabetização de adultos em idade militar. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5400.htm#:~:text=LEI%20No%205.400%2C%20DE,ser%C3%A3o%20obrigados%20a%20alfabetizarem%2Dse>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995.** Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9131.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9424.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%209.424%2C%20DE%2024%20DE%20DEZEMBRO%20DE%201996.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20Fundo%20de,Transit%C3%B3rias%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%Aancias>. Acesso em: jul. 2021.

_____. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007.** Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm>. Acesso em: jun. 2021.

_____. **Lei nº 12.796, de 04 de abril de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2013/lei-12796-4-abril-2013-775628-publicacaooriginal-139375-pl.html>>. Acesso em: set. 2021.

_____. **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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 4/1998, aprovado em 29 de janeiro de 1998.** Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb004_98.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Parecer CNE/CP nº 3/2004, aprovado em 10 de março de 2004.** Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/003.pdf>>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 36/2004, aprovado em 7 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14357-pceb036-04&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14346-pceb029-06&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=14331-pceb023-08&category_slug=outubro-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5366-pceb006-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 6/2020, aprovado em 10 de dezembro de 2020.**

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: mai. 2021.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 1/2021, aprovado em 18 de março de 2021.**

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: mai. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001.**

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Plano Nacional de Educação. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.**

Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 7 de abril de 1998.**

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16261-rceb02-98&category_slug=agosto-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000.**

Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. 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: mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 15 de junho de 2010.**

Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: mar. 2021.

_____. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021.**

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: jul. 2021.

CAPÃO DA CANOA, Prefeitura Municipal de. **Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em:

<<http://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/192/?Educacao-de-Jovens-e-Adultos.html>>. Acesso em: abr. 2021.

_____. História da cidade. Disponível em:

<https://www.capaodacanoa.rs.gov.br/site/home/pagina/id/62/?Historia-do-Municipio.html>. Acesso em março de 2023.

CELLARD, André. **Análise Documental**. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3 ed. Petrópolis, Vozes, 2012.

CONZATTI, Fernanda de Brito Kulmann; DAVOGLIO, Tércia Rita. **Estado de conhecimento da pesquisa acadêmica sobre o aluno adulto da educação de jovens e adultos (2011-2014)**. Educação Por Escrito. Porto Alegre, v. 7, n.1, p. 59-73, jan-jun. 2016. Disponível em <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/21385>> Acesso em: mai. 2021.

DOURADO, L. F.; AMARAL, N. C. Financiamento e gestão da educação e o PNE 2011- 2020: avaliação e perspectivas. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG; Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 285-315.

DOURADO, Luiz Fernandes; MORAES, Karine Nunes; OLIVEIRA, João Ferreira. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Disponível em

http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/sem_pedagogica/fev_2014/N.2014. Acesso em: 02 set. 2021.

FERNANDES, Andrea da Paixão. JULIÃO, Elionaldo Fernandes. 20 anos das diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos – conversa com Carlos Roberto Jamil Cury. In: **e-Mosaicos: Revista Multidisciplinar de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ)** v.10 – n. 24, maio – agosto de 2021. Disponível em DOI: 10.12957/e-mosaicos.2021.62615. Acesso em: set. 2021.

FEDERAÇÃO DAS ASSOCIAÇÕES DE MUNICÍPIOS DO RIO GRANDE DO SUL – FAMURS. **Guia dos Municípios 2021**. Disponível em: <<https://famurs.com.br/documento/737>>. Acesso em: jun. 2021.

FREITAS, Marcos Cezar de. BICCAS, Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo, SP: Cortez. 2009. (Biblioteca básica da história da educação brasileira; V. 3).

GARCIA, Elisete Enir Bernardi. **A Política da Educação de Jovens e Adultos em São Leopoldo/RS, na perspectiva de seus sujeitos**. 2011. 302f. Tese de Doutorado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Educação, São Leopoldo, 2011.

_____. **Uma mirada histórica sobre o direito à Educação de Jovens e Adultos no que tange às políticas educacionais contemporâneas no Brasil**. Disponível em: <<https://www.uces.br/educs/arquivo/ebook/a-escola-publica-no-brasil-temas-em-debate/>>. Acesso em: mar. 2021.

GATTI, Bernardete A. **Potenciais riscos aos participantes**. In: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação). *Ética e pesquisa em Educação: subsídios*, v. 1. Rio de Janeiro: ANPED, 2019. 133 p. Disponível em: <<https://anped.org.br/news/comissao-da-anped-apresenta-documento-etica-e-pesquisa-em-educacao-subsidios>>. Acesso em: jan. 21.

GERHARD, Tatiana Engel e SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 5. ed. São Paulo, Editora: Atlas, 2010.

GONTIJO, Cynthia Rúbia Braga. **Participação e representação nos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte**. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social, Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFELB>>. Acesso em: jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007: Censo. Amostra da educação. 2010**. Disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (www.ibge.gov.br). Acesso em março de 2021.

_____. **Histórico das cidades**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/terra-de-areia/historico>. Acesso em março de 2023.

LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo, SP: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.27, n.94, p.47- 69, jan-abr. 2006.

_____. Jefferson. MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, v.30, n.106, 2009.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 19 n.2, p. 43-63, maio/agosto. 2020. Disponível em:

<<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202>>. Acesso em: fev. 2021.

MARQUEZ, N. A. G.; GODOY, D. M. A. Políticas públicas para educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 25-42, maio/agosto. 2020. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/51940>>. Acesso em: fev. 2021.

MOROSINI, Marilia Costa. Estado de conhecimento e questões do campo científico. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n.1 p. 101-116, jan./abr. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/15822>>. Acesso em: mar. 2021.

OBSERVATÓRIO. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. **Movimento pela Base**. Disponível em: <<https://observatorio.movimentopelabase.org.br/?s=dossie>>. Acesso em: out. 2022.

OBSERVATÓRIO DO PNE. Disponível em: <<https://www.observatoriodopne.org.br/>>. Acesso em: 12 maio, 2023.

OLIVEIRA, Josemar de Assis. **A relação entre o Conselho Municipal de Educação e o Instituto Federal de Goiás (IFG) – GO: um estudo do controle social numa perspectiva democrática**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNB_d373ddbc83c272276e62100cdfd25587>. Acesso em: out. 2021.

PAIVA, J. et al. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>>. Acesso em: fev. 2021.

QGIS. **Um Sistema de Informação Geográfica livre e aberto**. Disponível em: <https://qgis.org/pt_BR/site/>. Acesso em: jul. 2021.

QUEIROZ, Virginia Coeli Bueno de. **O Papel Dos Conselhos Municipais De Educação Do Estado De Minas Gerais Na Formulação De Políticas Públicas De Educação**. 2017. 368 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belo Horizonte, 2017. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5187417>. Acesso em: jan. 2021.

RIO GRANDE DO SUL. **Conselho Estadual de Educação**. Parecer CEE/RS 774/1999. Trata da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/parecer-n-0774-1999>>. Acesso em janeiro de 2023.

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução CEE/RS 343/2018. Consolida normas relativas à oferta da Educação de Jovens e Adultos – EJA, no Sistema Estadual de Ensino. Define providências para a garantia do acesso e

permanência de adolescentes e jovens com defasagem idade/etapa escolar na oferta diurna. Acrescenta o inciso X no artigo 16 da Resolução CEEed nº 320, de 18 de janeiro de 2012, e os §§ 4º e 5º ao artigo 22 da Resolução CEEed nº 334/2016. Dá outras providências. Disponível em:

<<https://www.ceed.rs.gov.br/upload/arquivos/202001/17154851-20181010120219resolucao-0343.pdf>>. Acesso em março de 2023.

_____. **Conselho Estadual de Educação**. Resolução CEE/RS 362/2021. Dá nova redação ao artigo 5º da Resolução CEEed nº 343, de 11 de abril de 2018 e acrescenta o Artigo 5ºA e 5º B. Altera o §1º do artigo 24 da mesma Resolução. Acesso em março de 2023. Disponível em: <<https://www.ceed.rs.gov.br/resolucao-n-0362-2021>>. Acesso em março de 2023.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “Estado da Arte” em Educação**. Diálogo Educacional, Curitiba, v. 6, n. 19, p.37-50, set/dez. 2006. Disponível em <<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116275004.pdf>>. Acesso em: ago. 2021.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, São Leopoldo, RS, Ano 1, n.1, jul., 2009.

SILVA, Anelise da. **EJA direito social e humano**. Disponível em: <<https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/eja-direito-social-e-humano/>>. 2020. Acesso em: set. 2021.

SOARES, Leôncio; GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, MARIA & BASTOS, Maria Helena Camara (orgs.) **História e memórias da educação no Brasil: século XX**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. vol. III.

STRASBURG, Quênia Renee; CORSETTI, Berenice; GARCIA, Elisete Enir Bernardi. A Hegemonia da Aprendizagem no Compromisso Todos Pela Educação e do Programa Mais Educação. **Atena Editora**, Curitiba. p. 49-64 2017. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/post-artigo/312>>. Acesso em: mar. 2021.

TORMES, Diego. **Conselhos Municipais de Educação no RS: conceitos e atuação**. Caxias do Sul, RS. Vírtua, 2019.

TRAMANDAÍ, **Prefeitura Municipal de. Conselho Municipal de Educação**. Resolução n. 03/2010. Disponível em: <http://www.tramandai.rs.gov.br/index.php?acao=conteudo&conteudos_id=4453> Acesso em: abr. 2021.

_____. História do município. Disponível em: <http://www.tramandai.rs.gov.br/cidade.php?url=Y29udGV1ZG9zX2lkPTEEx#:~:text=O%20povoado%20de%20Tramanda%C3%AD%2C%20oficialmente,era%20not%C3%A1vel%20por%20sua%20piscosidade>. Acesso em março de 2023.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares: implicações na gestão da Escola Básica**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Flávia Obino Corrêa. **O Nacional e o Local: Ingerência e permeabilidade na educação brasileira**. Bragança Paulista: Editora Universidade São Francisco, 2005.

_____. (org) **Sistema Municipal de Ensino e Regime de Colaboração**. Ijuí: Editora da Unijuí, 2006.

_____. Flávia Obino Corrêa. **O Sistema Municipal de Ensino e a construção do regime de colaboração na política educacional brasileira**. In: BONIN, Iara et al. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: políticas e tecnologias*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

**APÊNDICE A – RESUMO DAS PESQUISAS SOBRE O ESTADO DO
CONHECIMENTO**

TÍTULO	RESUMO	AUTOR (a) / ORIENTADOR (a)
1.Bases Epistemológicas no Campo da pesquisa em Educação De Jovens e Adultos no Brasil	Este estudo discute as bases epistemológicas presentes no campo da pesquisa em Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Em vista disso, discutir sobre o que sejam bases epistemológicas é referir-se a tudo que serve de apoio ao conhecimento. Em sentido mais amplo, é o elemento metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais. Por esse motivo, por via de análises documentais, esta tese privilegia mapear as produções acadêmicas sobre o tema em questão, identificar as bases epistemológicas que vêm fundamentando as pesquisas sobre EJA e analisar os conflitos e/ou os possíveis diálogos dessas bases epistemológicas no processo de constituição da EJA como área de conhecimento. Uma vez que tratar a respeito das bases epistemológicas da EJA implica compreender o que chamamos hoje de EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, isso porque, desde de sua ascensão à modalidade da Educação Básica, esta não é percebida como área de conhecimento pelos intelectuais da área da educação, seja por não entenderem qual a sua relação social e epistemológica, ou, então, por achá-la, apenas, como uma simples modalidade de ensino voltada para pessoas que não tiveram oportunidade ou acesso, por algum motivo, ao ensino quando crianças e jovens. Concebendo isso, assumem-se como fundamentação teórica para a construção do método e o escopo desta tese as contribuições de Aristóteles (1961; 2014), Kosik (1976); Chauí (2001; 2002; 2005) Laffin (2015) e Moraes (2003; 2009). Para situar o que seja área de conhecimento, os estudos de Langridge (1976; 1977) e Kosik (1976). Quanto ao aprofundamento e estudos sobre epistemologia, os escritos Greco & Sosa (1999), Aristóteles (1961; 2014) e Tesser (1994). E, por fim, em relação à análise das bases epistemológicas da EJA, as pesquisas de Galbraith (1998; 1999). A tese sustentada neste trabalho de doutoramento é considerar a EJA como uma área de conhecimento e pesquisa para a educação, visto que ela	Anderson Carlos Santos de Abreu Maria Herminia Lage Fernandes Laffin

	<p>apresenta uma estrutura teórica e sistemática de conhecimentos produzidos, com a finalidade de proporcionar diferentes bases epistemológicas, as quais culminam para a efetiva consolidação e reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como área de conhecimento e, portanto, de pesquisa, extensão e ensino.</p> <p>https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/194190 . Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
<p>2. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos</p>	<p>Este artigo pretende desenvolver reflexões acerca das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise deste documento e do diálogo com bibliografias que discutem a educação contemporânea no âmbito da EJA, buscando pensar a educação para a classe trabalhadora no contexto brasileiro. A promulgação das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), assim como as DCN inserem-se em um movimento de Reformas Educacionais, de caráter neoliberal, iniciado na década de 1990 sob influência de organismos multilaterais. Os resultados da análise do documento supracitado indicam um discurso construído na perspectiva do capitalismo mundializado que busca encobrir a realidade social e sustentar o pensamento individualista, competitivo e meritocrático. A EJA aparece nas políticas educacionais como um espaço de qualificação dos sujeitos para inserção no mercado de trabalho e conquista de cidadania, que vem exigindo novas habilidades dos trabalhadores e formação de consumidores na lógica do mercado.</p> <p>http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202 . Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	<p>Suelen Santos Maurício</p>
<p>3. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos</p>	<p>O artigo, parte do Dossiê 40 anos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), traz memórias e reflexões sobre o percurso de pesquisas e políticas da educação de jovens e adultos contextualizadas nos períodos históricos em que foram produzidas. O trabalho valoriza o significado da sistematização de experiências dos movimentos sociais pela educação popular e aqueles que emergiram dos incentivos da política científica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) para a pós-graduação no país. A constituição do Grupo de Trabalho (GT) 18</p>	<p>Jane Paiva Sérgio Haddad Leôncio José Gomes Soares</p>

	<p>marca o momento em que a ANPEd formalizou o campo de conhecimentos, reconhecido pelos pesquisadores. O fundamento das pesquisas no campo ancora-se fortemente no direito à educação para todos, reconquistado constitucionalmente em 1988. Esse direito incentiva e promove não apenas ações voltadas ao público jovem e adultos, mas exige também a compreensão de questões relativas ao aprender/escolarizar-se, à formação da cidadania, à luta por direitos conexos e à justiça social.</p> <p>https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240050 Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
<p>4. Políticas públicas para educação de jovens e adultos : em movimento e disputa</p>	<p>O presente artigo faz uma breve contextualização histórica da trajetória da educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil, com o objetivo de refletirmos sobre as concepções que fundamentaram as políticas públicas e que até hoje trazem implicações no cenário educacional dessa modalidade. Para tanto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica/documental analisada à luz dos pressupostos teóricos que engendram as pesquisas neste campo de estudo. Entende-se que ao longo da história da educação as políticas públicas para EJA foram descontínuas e fragmentadas, não sendo prioridade para os governos, o que acarretou profundas marcas sobre essa modalidade e seus educandos. A EJA integra um campo político complexo, com diversas particularidades e que, apesar de ter apresentado inúmeros avanços ao longo das décadas, vem sendo ameaçada por políticas públicas regressivas que comprometem seriamente o direito de todos à educação. As políticas públicas para EJA precisam ser construídas a partir de uma reflexão ampla, não somente no tocante educacional, mas no seu contexto social, econômico e cultural como um todo.</p> <p>https://doi.org/10.14393/REP-2020-51940 Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	<p>Nakita Ani Guckert Marquez</p> <p>Dalva Maria Alves Godoy</p>

<p>5.O papel dos conselhos municipais de educação do estado de Minas Gerais na formulação de políticas públicas de educação</p>	<p>Este estudo analisou, comparativamente, o papel de formulador de política pública em educação exercido pelos Conselhos Municipais de Educação (CME) de Belo Horizonte, Contagem, Divinópolis, Juatuba, Juiz de Fora, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia e Sete Lagoas, no âmbito dos seus respectivos sistemas de ensino. O objetivo geral da pesquisa foi compreender o papel dos CME do estado de Minas Gerais, integrantes de Sistema Municipal de Ensino, na formulação das políticas públicas de educação. Em termos específicos, a pesquisa objetivou compreender o surgimento dos CME, bem como sua relação com os respectivos sistemas municipais de ensino; investigar o desenho institucional dos Conselhos no que tange às condições institucionais para a sua atuação, considerando as forças sociais e políticas que neles atuaram e atuam; compreender como se efetiva a atuação desses conselhos na formulação de políticas públicas de educação nos respectivos municípios; comparar a atuação desses órgãos no que tange à participação na formulação de políticas públicas de educação no município. O estudo partiu das seguintes questões: os CME atuam efetivamente na fase de formulação da política pública municipal de educação e influenciam essa política? Quais aspectos explicam as possíveis variações na atuação dos CME em relação ao seu papel de formulador de política de educação no município? Em consonância com essas questões, procedeu-se à revisão da literatura sobre os CME, demarcada pelo período subsequente à promulgação da Constituição Federal do Brasil (CF de 1988) (BRASIL, 1988). Para aferir o papel legislador dos CME, a abordagem metodológica utilizada foi o método comparativo. A opção pela pesquisa comparada, qualiquantitativa, realizada a partir de análise de conteúdo e de análise descritiva das informações quantitativas coletadas por meio de questionário, possibilitou verificar e comparar os aspectos que potencializam ou constroem o exercício do papel legislador dos CME. Os resultados da pesquisa apontam fragilidades do desempenho do papel normativo dos CME no âmbito dos respectivos SME. As variações da atuação dos CME, como órgãos normatizadores dos respectivos SME, decorrem dos aspectos atinentes aos constrangimentos impostos pelo desenho institucional, à dinâmica associativa e</p>	<p>Virginia Coeli Bueno de Queiroz Rosimar de Fatima Oliveira</p>
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------

	<p>condições políticas do município, bem como pela atuação dos atores em interconexão com outras arenas decisórias.</p> <p>https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5187417 .Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
<p>6.Participação e representação nos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte</p>	<p>A tese Participação e representação nos Conselhos Municipais de Educação da Região Metropolitana de Belo Horizonte situa-se no debate sobre democracia, representação e participação e, em específico, no campo de estudos sobre espaços participativos instituídos, tais como os conselhos municipais de educação (CME). Seu objetivo geral é desenvolver uma compreensão sobre o exercício da representação de conselheiros em CME da Região Metropolitana de Belo Horizonte (RMBH). E, como objetivos específicos: a) identificar e analisar tendências relativas à representação em CME da RMBH, considerando suas funções, atribuições e sua composição; b) conhecer o perfil de conselheiros de CME da RMBH e relacioná-lo com os sentidos da representação para esses sujeitos. Para viabilizar a análise, o aprofundamento teórico sobre a democracia representativa e participativa foi desenvolvido, tendo como referencial as tensões entre representação e participação na modernidade. Ao lado disso, empreendeu-se um estudo bibliográfico e documental sobre conselhos de educação instituídos no Brasil republicano e, especialmente, no pós-Constituição Federal de 1988, cujo objetivo principal foi compreender as práticas de representação e participação em construção na democracia brasileira. A pesquisa empírica caracterizou-se como um estudo exploratório qualitativo sobre os CME de oito municípios da RMBH (Belo Horizonte, Betim, Caeté, Contagem, Esmeraldas, Juatuba, Ribeirão das Neves e Sabará). Para tanto, foram utilizados dados primários, oriundos da aplicação de questionários e realização de entrevistas semiestruturadas com conselheiros; e dados secundários, obtidos em documentos dos CME. Os dados sugerem que os CME pesquisados possuem competências, predominantemente de natureza técnico-pedagógica e são constituídos para exercer, principalmente, as funções consultiva, deliberativa e normativa. Entretanto, várias atribuições sugerem a</p>	<p>Cynthia Rubia Braga Gontijo</p> <p>Rogério Cunha de Campos</p>

	<p>sobreposição dessas funções, gerando um alargamento de competências que confunde o funcionamento dos CME com a atuação das secretarias municipais de educação. Outro aspecto a ser destacado é o distanciamento dos conselheiros em relação aos seus segmentos de origem e, em termos mais amplos, da sociedade em geral. Fica evidenciado que, embora os CME tenham um potencial democratizante e façam parte do conjunto de instâncias participativas situadas ao longo do continuum entre representação e participação, eles não estão correspondendo a essa possibilidade na prática. Teoricamente estes CME fazem parte do continuum de formas intermediárias, que conectam as dimensões da democracia representativas e direta, mas a configuração dada pelas competências e a composição, somadas ao distanciamento dos segmentos representados, impedem, na prática, que os conselhos sejam espaços participativos efetivos na medida em que restringem a participação e acentuam a distância entre os representantes e os representados.</p> <p>https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-9EFELB . Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
<p>7.A formação de conselheiros municipais de educação e gestão democrática dos sistemas municipais de ensino: uma política pública em ação</p>	<p>O presente trabalho tem por finalidade analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação. Esta política pretende, em cumprimento ao dispositivo constitucional que afirma o princípio de gestão democrática do ensino público, induzir o fortalecimento da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino a partir da qualificação de conselheiros. Com base nesta meta, já prevista no Plano de Educação do Governo Lula, no ano de 2003, o Ministério da Educação (MEC), a partir de uma combinação específica de leis, de atribuições de crédito, de administrações e de pessoal voltados para a realização de um conjunto de objetivos - constrói o programa de ação governamental, o Pró-conselho. Tendo como unidade de análise o programa Pró-conselho, se dá foco à sua gestão. No estudo da formulação e da implementação do Programa, mapeiam-se os atores que participam direta ou indiretamente na construção da política, bem como as estratégias de implementação. O estudo da implementação "in loco" é realizado no estado do Rio Grande do Sul. O referencial teórico, analítico e metodológico compreende desde</p>	<p>Neusa Chaves Batista Maria Beatriz Luce</p>

	<p>uma reflexão sobre a relação entre o Estado, a sociedade civil e a democracia até uma concepção analítico-metodológica para a compreensão de uma política pública. No primeiro caso, se procede a uma reflexão e discussão sobre a democracia e daí da gestão pública, cuja interpretação perpassa o modelo de democracia formal como regime de governo. Nesta perspectiva, a participação é considerada de forma indissociável dos direitos e princípios de cidadania. Já no segundo caso, trato de constituir uma matriz analítica para a ação pública que vai além dos modelos de análise que tomam o processo de construção da política pública (sua formulação e implementação) como momentos estanques e lineares. Para analisar o processo de construção da política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, utilizo o recurso metodológico do estudo dos contextos cuja base acenta-se na premissa do "ciclo de políticas" (BOWE; BALL; GOLD, 1992). Sob esta premissa as políticas educacionais são constituídas por contextos inter-relacionados, apresentando arenas, lugares e grupos de interesse, cada um deles envolvendo disputas e embates. Os resultados do estudo indicam que a política nacional de formação de conselheiros municipais de educação, apresenta avanços e recuos no que diz respeito à intenção de constituir uma ação pública indutora da gestão democrática dos sistemas municipais de ensino. Estes avanços e recuos estão diretamente relacionados com as estratégias de gestão da política; isto é, com a tomada de decisão dos gestores oficiais da política que incorpora as circunstâncias dos contextos sociopolíticos e do poder relativo dos atores que participam diretamente na gestão da mesma.</p> <p>http://hdl.handle.net/10183/16403 .Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
<p>8.A Relação entre o Conselho Municipal De Educação e o Instituto Federal de Goiás</p>	<p>Desde 2010, com a política governamental de expansão da educação profissional e tecnológica no Brasil, foi instituído o Campus do Instituto Federal de Goiás (IFG), num local estratégico da cidade, Vila Esperança, local periférico, que vem sendo transformado gradativamente com o desenvolvimento do IFG. Proporcionando aos adolescentes, jovens e adultos a possibilidade de se inserirem nos Cursos Técnicos Integrados, Superiores e na modalidade de Jovens e Adultos, popularmente conhecido como EJA. Partindo</p>	<p>Josemar de Assis Oliveira</p> <p>Erlando da Silva Rêses</p>

	<p>do pressuposto de que os espaços educacionais são territórios que conferem aos estudantes possibilidades e perspectivas de melhoria das condições de vida e trabalho, optou-se por pesquisar a relação entre o Conselho Municipal de Educação e o IFG em Luziânia, analisando se há elementos que evidenciam controle social, participação e democracia nesta supracitada relação. A pesquisa se justifica pela necessidade de buscar compreender se o Conselho Municipal, cuja representatividade é contemplada também por um membro indicado pelo IFG, vem, de fato, cumprindo o seu papel orientador, normatizador e fiscalizador no âmbito da Educação. Para o desenvolvimento deste trabalho, foram entrevistados os 11 Conselheiros Municipais e o Gestor representante do Instituto, para maior compreensão dessa relação. Foi feito ainda pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema, analisando o conteúdo das atas, regimentos e pareceres do Conselho no período de outubro de 2013 a abril de 2015, que contempla o trabalho da atual Gestão. Os resultados obtidos permitem considerar que esta relação analisada comprova uma das hipóteses levantadas inicialmente, sustentando que a presença do IFG dentro do Conselho Municipal de Educação se expressa em protagonismo, empoderamento e contributos para a realização da função social do referido órgão representativo. A proposição do Observatório da Educação como produto técnico e intervenção na realidade visa materializar este trabalho científico.</p> <p>https://repositorio.unb.br/handle/10482/19514 . Acesso em: 23 jan. 2023.</p>	
--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Universidade Estadual do Rio Grande do Sul - UERGS - Pesquisa de Ismael Elenito Silveira

Prezado/a:

Estamos realizando essa pesquisa que fará parte dos estudos do Mestrando Ismael Elenito Silveira, sob a orientação da Professora Dra Elisete Enir Bernardi Garcia do Programa de Pós - Graduação - Mestrado Profissional em Educação - UERGS. O motivo de contatar vossa senhoria refere-se a possibilidade de contribuir com o levantamento de dados sobre os Municípios do Litoral Norte/RS no que tange a organização, funcionamento dos Conselhos Municipais de Educação - CMEs, do Sistema Municipal de Ensino- SME e da Educação de Jovens e Adultos - EJA do seu município. Ressaltamos que a pesquisa visa conhecer o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos, na abrangência dos municípios do Litoral Norte e sua regulamentação/normatização pelo Conselho Municipal de Educação.

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você/Sr./Sra. está sendo

convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de mestrado. O pesquisador responsável por essa pesquisa é Ismael Elenito Silveira, que pode ser contatado pelo telefone (51) 996684771 e e-mail ismaelesilveira@gmail.com ou ismael-silveira@uergs.edu.br e a orientadora do trabalho é a professora Dra Elisete Enir Bernardi Garcia (professora da UFRGS e colaboradora no Mestrado da UERGS) pode ser contatada pelo telefone (51) 995584073, e-mail: elisete.bernardi@gmail.com Ao responder as questões vossa senhoria estará nos autorizando a utilizá-las em nossa pesquisa. Desde já agradecemos sua valiosa contribuição.