



POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS DA INCLUSÃO

PUBLIC POLICIES AND LEGISLATION IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION AND YOUTH AND ADULT EDUCATION: THE CHALLENGES OF INCLUSION

POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIONES EN EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL Y LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: LOS DESAFÍOS DE LA INCLUSIÓN



10.56238/edimpacto2025.092-043

Tânia Mara dos Santos Bassi

Doutora em Educação e Pós-doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação – Mestrado e Doutorado (PPGE)
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Endereço: Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: tmbassi66@gmail.com

Nadia Bigarella

Professora atuante no PPGE/UCDB, Orientadora da Tese e Supervisora do Pós-doutorado
Instituição: Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)
Endereço: Mato Grosso do Sul, Brasil
E-mail: nadia@ucdb.br

RESUMO

O presente artigo aborda sobre as políticas públicas e as legislações que orientam a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), discutindo suas interfaces na garantia do direito à educação para os sujeitos públicos-alvo dessas modalidades. A reflexão tem como eixo a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) na EJA. A análise evidencia que, embora os documentos oficiais e o Plano Nacional de Educação (2014-2024) deem suporte para o direito à educação, e afirmem metas de ampliação do acesso e da permanência para grupos historicamente excluídos, sua concretização não ocorre de forma automática. Trata-se de um processo complexo, atravessado por disputas entre Estado, sociedade civil e diferentes forças sociais. Destaca-se que as legislações e as políticas públicas oferecem diretrizes para a escolarização inclusiva do PAEE na EJA; contudo, sua efetividade requer articulação federativa no regime de colaboração, além de mecanismos contínuos de acompanhamento, monitoramento e avaliação. Soma-se a isso a necessidade de financiamento adequado e investimentos compatíveis com as ações propostas. Conclui-se que consolidar a inclusão do PAEE na EJA exige compromisso político e condições estruturais que assegurem, de fato, o direito à educação. Parte das reflexões decorre de pesquisa desenvolvida em nível de doutorado e aprofundada em estágio pós-doutoral.



Palavras-chave: Políticas Públicas. Legislação. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This article addresses the public policies and legislation that guide Special Education and Youth and Adult Education (EJA), discussing their interfaces in guaranteeing the right to education for the target audiences of these modalities. The reflection has as its axis the inclusion of the target audience of special education (PAEE) in EJA. The analysis shows that, although the official documents and the National Education Plan (2014-2024) support the right to education, and affirm goals to expand access and permanence for historically excluded groups, their achievement does not occur automatically. It is a complex process, crossed by disputes between the State, civil society and different social forces. It is noteworthy that legislation and public policies offer guidelines for the inclusive schooling of the PAEE in EJA; However, its effectiveness requires federative articulation in the collaboration regime, in addition to continuous mechanisms of follow-up, monitoring and evaluation. Added to this is the need for adequate financing and investments compatible with the proposed actions. It is concluded that consolidating the inclusion of the PAEE in EJA requires political commitment and structural conditions that ensure, in fact, the right to education. Part of the reflections stems from research developed at the doctoral level and in-depth in a postdoctoral internship.

Keywords: Public Policies. Legislation. Special Education. Youth and Adult Education.

RESUMEN

Este artículo aborda las políticas públicas y la legislación que orientan la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), discutiendo sus interfaces para garantizar el derecho a la educación de los sujetos públicos destinatarios de estas modalidades. La reflexión tiene como eje la inclusión del público objetivo de la educación especial (PAEE) en la EJA. El análisis muestra que, si bien los documentos oficiales y el Plan Nacional de Educación (2014-2024) respaldan el derecho a la educación y afirman objetivos de ampliar el acceso y la permanencia de grupos históricamente excluidos, su implementación no ocurre automáticamente. Es un proceso complejo, permeado por disputas entre el Estado, la sociedad civil y diferentes fuerzas sociales. Es de destacar que la legislación y las políticas públicas ofrecen lineamientos para la escolarización inclusiva de los PAEE en la EJA; sin embargo, su efectividad requiere de una coordinación federativa en el régimen de colaboración, además de mecanismos continuos de seguimiento, seguimiento y evaluación. A esto se suma la necesidad de financiación adecuada e inversiones compatibles con las acciones propuestas. Se concluye que consolidar la inclusión del PAEE en la EJA requiere de compromiso político y condiciones estructurales que realmente garanticen el derecho a la educación. Parte de las reflexiones surgen de investigaciones desarrolladas a nivel doctoral y en profundidad en prácticas posdoctorales.

Palabras clave: Políticas Públicas. Legislación. Educación Especial. Educación de Jóvenes y Adultos.



1 INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como finalidade abordar sobre as políticas públicas nacionais que abrangem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial (EE), a partir de seus principais marcos legais, tais como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN nº 9.394/1996) e os demais dispositivos normativos e regulatórios subsequentes que conformam essas modalidades. Busca-se contribuir para a compreensão da tessitura das diretrizes educacionais que orientam o sistema educacional brasileiro, examinando a construção histórica das políticas e dos dispositivos legais à luz de sua materialização em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais. Nesse cenário, as modalidades EJA e Educação Especial ganham relevo por estarem diretamente vinculadas à luta pela efetivação do direito à educação, entendido não apenas como acesso, mas como permanência, participação e aprendizagem em condições equitativas.

Esse é o mote que orienta a discussão apresentada neste artigo, relativa à inclusão do PAEE na EJA, as políticas públicas e as legislações de suporte, fundamentada em uma pesquisa de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), defendida no final de 2023 com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e ampliada no estágio pós-doutoral na mesma instituição.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÃO NACIONAL EJA/ EDUCAÇÃO ESPECIAL

As legislações e as políticas públicas educacionais, embora frequentemente tratadas de forma conjunta, possuem naturezas e finalidades distintas, ainda que complementares. A legislação estabelece o marco normativo, definindo direitos, deveres e princípios que orientam a garantia do acesso e da permanência na educação, enquanto as políticas públicas operacionalizam esses preceitos por meio de programas, ações e diretrizes concretas. Esse alinhamento é fundamental para compreender, nas próximas seções, como o cenário político-normativo sustenta — ou limita — os processos de inclusão.

As políticas setoriais, como a educacional “consistem em tentativas de solucionar um problema da sociedade, engendrando determinados processos de decisão do qual fazem parte certos atores.” (Mendes; Santos; Branco, 2022, p.13) Tais políticas encerram valores de uma sociedade, interesses, luta, discursos e intervenções materializadas em textos legais oficiais diversos, que se sobrepõem e se influenciam, e que podem estar alinhados ou até expressarem incoerências e contradições, tendo o predomínio de alguns na prática. (Mendes; Santos; Branco, 2022)

Dispositivos, esses, que nas diferentes situações, compõem o regramento nacional, estadual, municipal de maneira a garantir a educação na perspectiva inclusiva, na atualidade, sob a justificativa da proclamada educação para todos oriunda das Conferências Mundiais.



Os planos educacionais são documentos que estabelecem objetivos, metas e diretrizes para a educação em dada esfera, em um determinado período de tempo, a exemplo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (2011), de cuja finalidade promover, por meio de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência; também o PNE/2014 diretriz nacional que abrange uma década.

Os programas educacionais, são projetos específicos que visam atender a demandas específicas, como exemplo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: documento norteador (2005), que contribuiu para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial nacional.

As leis e decretos, por sua vez, como instrumentos legais, vêm estabelecer diretrizes e normas para o funcionamento do sistema educacional, assegurando direitos e deveres concernentes a alunos, professores e instituições de ensino. Já as resoluções são normas específicas emitidas por órgãos do governo para o cumprimento de determinadas políticas educacionais, como a definição de critérios de organização escolar com vistas na inclusão escolar do PAEE, por exemplo, consoante a pesquisa em voga. (ULBRA,2008); (Mendes; Santos; Branco, 2022)

O movimento mundial pela inclusão como ação política, cultural, social e pedagógica, concebe a educação inclusiva nos fundamentos dos direitos humanos, contemplando em simultâneo igualdade e diferença, ademais avança a ideia de equidade formal, logo toma a inclusão educacional como parte do processo de inclusão social. Trata-se de uma política importante no enfrentamento à exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, 2015)

Nesses termos, reprime práticas discriminatórias e enfatiza o “papel da escola na superação da lógica da exclusão”. (BRASIL, 2008, p. 5) assim advoga pela constituição de sistemas educacionais inclusivos, onde “todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008,p.5) Todavia, ao que se pode apreender, a questão da escolarização do PAEE não se restringe a mudança/migração do espaço de sua promoção simplesmente, do especializado para o comum, à subtendida crítica a instituições especializadas, caindo no esquecimento sua contribuição histórica no atendimento a esse grupo populacional, tampouco o desmantelamento da EE, mas requer sua ressignificação, em que há que se reconhecer que a inclusão educacional transcende textos oficiais e demanda recursos humanos e materiais condizentes e nem sempre disponíveis mas imprescindíveis na escolarização do PAEE. (Mendes; Santos; Branco, 2022); (Cury, 2002).

2.1 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O cenário de regulação no caso da EJA, engloba a Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN) (1996), Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; a Lei n.º 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação/2014; a Conferência Nacional de Educação (CONFITEA VI); entre outros.



A Constituição Federal (1988) produziu progressos para a sociedade brasileira. Por intermédio da legislação vigente, tanto da Constituição quanto da LDBN nº 9394/96, considerando suas alterações, a exemplo a EC n.º 59/2009 com a nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Carta Magna, vêm garantir o Ensino Fundamental e Ensino Médio para EJA, atentando para as especificidades de sujeitos público dessa modalidade. Outra menção jurídica, a Emenda Constitucional n.º 53/2006 que designou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e passa a contemplar as matrículas da EJA a fim de distribuição de recursos.

A educação de jovens e adultos ofertada por meio dos órgãos e serviços educacionais é reconhecida pela LDBN em vigor, como modalidade constitutiva da Educação Básica, com delineamento e características próprias, voltada para a vivência e aprendizagem de conteúdos socialmente elaborados que contribuam para a sua “formação cidadã e de futuro trabalhador” (Haddad, 1988, p. 43) com isso uma ação educativa com objetivos e características diferenciadas, balizados na legislação. Na base da oferta da Educação Básica está o reconhecimento de que qualquer pessoa tenha acesso ao ensino básico, indiferentemente de sua faixa etária, essa igualdade de condições, implica, no caso ao serviço público sua oferta já que a educação é constitutiva da formação humana e social. (BRASIL, 1988, 1996); (Haddad, 1988); (Costa; Machado, 2017); (Cury, 2002).

Ao se reflexionar sobre o assunto, vê-se a importância da LDBN/9394/1996 na constituição da modalidade EJA, ao disciplinar a “educação” escolar a essa parcela populacional no Brasil. Ela faz parte da Seção V, em que estabelece um parâmetro etário para definir quais são as pessoas consideradas jovens e adultos para a inserção na modalidade. A definição da idade é um dos critérios estabelecidos, a partir dos 15 anos EF, dos 18 EM, estabelecendo uma idade início, mas não fim, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Oportuno sobre a relação LDBN / CF, tomar Haddad e Ximenes (2014, p.215- 217) que asseveram sobre a CF (1988) que houve uma intencionalidade jurídico -política ao ampliar o dever do Estado com a educação escolar na sua extensão a todos, e no caso do jovem, adulto e idoso com vistas a superação do analfabetismo, objetivo esse, também perseguido no Plano Nacional de Educação, mas tocam em um ponto frágil, os recursos insuficientes para cumprir esse fim, isto é, abarcar todos. Deduz-se que embora a legislação avance na garantia de direitos, não se pode dizer que sua materialização segue de mesmo modo, como no caso da expressão todos. Além do que as realidades conjunturais influem na materialidade dessa.

Atualmente, o Ensino Fundamental de nove anos pela Lei nº 11.274/ 2006. O aparato legal vigente, traz que educação básica integra três etapas, desde a educação infantil, ensino fundamental e até o médio com ideia de continuidade. Denota-se a oferta obrigatória e gratuita ao EF; com ênfase, à educação básica aos de 4 a 17 anos, inclusive incumbe aos responsáveis a obrigatoriedade da matrícula/frequência escolar aos educandos dessa faixa etária, e o seu não proceder caracterizado abandono



intelectual. Já aos de 18 anos para mais, o seu ofertamento com gratuidade pelo Estado, mas de livre opção sua matrícula/ frequência posto que se trata de indivíduos de maioridade civil e moral. Deduz-se isso a partir da CF (1988). LDBN/1996, também há respaldo no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), no Parecer CEB/ CNE n.º 11/2000.

Ainda sobre a LDBN /1996, o Art.4º § IV, VI e VII trata sobre a proteção jurídica ao ensino regular e EJA, na sua oferta em condições adequadas e dá margem à sua exigibilidade. Na sequência, pormenoriza a competência federativa no recenseamento anual em cada território, na chamada pública a crianças e adolescentes em idade escolar, bem como jovens e adultos, os quais não concluíram a educação básica. Nesses termos, confronta demanda e oferta.

Outro aspecto notado na leitura da LDBN /1996, Art.38, é a mesma suster “cursos e exames supletivos”, que cabe lembrar, vêm da Lei nº 5.692/ 1971, “O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acordo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971) tendo essa lei no CAPÍTULO IV, Do Ensino Supletivo, Art. 24, sua indicação sob uma ideia de suprimento escolar por esses sujeitos na recorrente volta à escola, no aperfeiçoamento, atualização dos estudos àqueles que os realizaram parcialmente. Esses cursos, com estrutura própria, podiam ser promovidos via rádio, televisão, correspondência a fim de atingir maior número de participantes nas diversas localidades nacionais. Houve entre o proposto pela Lei nº 5.692 e a LDBN/1996 a diminuição da idade do participante quanto aos cursos/ exames. A primeira, orienta ao nível de primeiro grau, para maiores de 18 anos; e de segundo grau aos de 21 anos. Já pela segunda normativa, por meio de exames no EF aos de idade de 15 anos e EM aos de 18 para mais.

A certificação por exames, trata-se de uma situação histórica na educação nacional, como reitera Machado (2014) e Costa e Machado (2017) ao se referirem a escolarização do adulto, asseveram que requer priorizar “o acesso a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado.” (Machado, 2014, p.386); (Costa; Machado, 2017, p.88). E que pese em que medida os conhecimentos estão sendo construídos por esses sujeitos. Cabe lembrar, nesse caso, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) que contempla as aprendizagens construídas e a partir de uma prova gratuita e voluntária, certifica a conclusão dos ensinos fundamental e médio, a depender da etapa examinada. Cabe dizer que a redução de idade no tocante aos cursos, leva a consequente juvenilização da EJA, questão essa, que merece aprofundamento, sob o mesmo ponto de vista pesquisadores têm advertido. (Haddad; Ximenes, 2014); (Arroyo, 2018).

À ponderação sobre esse assunto, Haddad e Ximenes (2014) explicam que esse mecanismo de redução de idade à EJA, especialmente aos exames supletivos pode ser entendido como mecanismo de regulação de fluxo e aceleração escolar, ao invés de incentivo à democratização da educação. Nesses



termos, os que se encontram em defasagem idade/ série seriam público potencial desses cursos e exames supletivos, além do que a vista disso, diminuiria a responsabilidade de o sistema público com a formação dessas pessoas.

Retomando a LDBN em vigor, Haddad e Ximenes (2014, p.241) advertem não ter capítulo próprio que trate do analfabetismo, de cuja relevância é tamanha. Sem dúvida, como se pode observar, não há essa menção de modo pontual escrito, mas subentende-se sua consideração implícita na busca de uma metodologia própria adequada ao amadurecimento desse público nas suas fases jovem e adulta “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses [...]” (BRASIL, 1996, p.37)

Tendo em conta o direito à educação como um direito fundamental, é imprescindível se compreender a alfabetização como alicerce desse direito. Assim, o PNE, Lei Nº 13.005/2014, possui vinte metas em seu corpo, dentre as quais algumas na premência pela erradicação do analfabetismo no Brasil, quais sejam: 3, 8, 9 e 10, e nesse sentido refletem a defesa da educação destinada a jovens, adultos e idosos brasileiros como direito. (BRASIL, 1988). Ao PNE:

Meta 3- Alcançar 100% do atendimento escolar para adolescentes entre 15 e 17 anos até 2016 e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%.

Meta 8- Aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, até 2024, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros.

Meta 9- Reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos, além de reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade no mesmo período.

Meta 10- Garantir que pelo menos 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE, 2014).

As metas acima se relacionam diretamente com a EJA. À escolarização da população jovem e adulta há outras metas estruturantes que não se pode desconsiderar, a exemplo as Metas 7 e 15 que suscitam respectivamente a “qualidade da Educação Básica” nas suas etapas e modalidades; o “regime de colaboração” entre os entes federados; ainda outras que tratam questões como a formação docente (16), a gestão democrática da educação (19) e o financiamento devido e esteio de todas as metas (20). (Costa; Machado, 2017) Em outras palavras, há que se ter em conta as metas estruturantes a fim de que se atinja aquelas específicas da EJA. Retomado o conjunto de quatro metas específicas, infere-se o desafio governamental nas ações referentes aos Planos de Educação nacional, estaduais, municipais no atendimento a essas premissas e resposta à demanda potencial.

A Meta 9 se destaca por se remeter ao Ensino Fundamental, etapa que a rede municipal assume majoritariamente o oferecimento, sendo foco de atenção na pesquisa proposta. Assegurar a oferta dessa etapa da Educação Básica a jovens e adultos, requer refletir sobre o que lhes foi e será oportunizado em termos de educação, pois muitos deles vêm de história escolar complexa e veem a EJA como nova



oportunidade de escolarização “espaço de formação integral da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida. “(Costa; Machado, 2017, p. 82).

Retomadas as dez diretrizes orientadoras do PNE vigente, algumas delas aí refletidas, como: erradicação do analfabetismo (I); universalização do atendimento escolar (II); formação para o trabalho e para a cidadania (V); promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (X). Essas estão no bojo das dez diretrizes norteadoras do PNE/2014. (BRASIL, PNE, 2014); (Saviani, 2014).

Ainda em relação ao direito à educação aos jovens, adultos e idosos, tem-se o Parecer CEB/CNE N.º 11/2000, documento norteador e ainda atual, entendido como além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, nessa oferta. Ademais, destaca-se o Documento da VI CONFITEA/2009. A título de elucidação, em 1949, ocorreu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA), pela UNESCO, realizada em Elsinore, na Dinamarca de lá até a sua sexta edição, em Belém/ PA/ Brasil em 2009, a Conferência, como evento internacional de diálogo social sobre a educação de adultos, vem crescentemente adquirindo prestígio junto à sociedade civil, governos e organismos internacionais na proteção da educação de adultos concernente a sua cidadania, formação cultural, desenvolvimento humano. Cabe destacar que a educação a esse grupo foi também pauta de discussão na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), integrando uma de suas metas, e que se reflete em documentos posteriores. (Haddad; Ximenes, 2014, pp.215,216); (Costa; Machado, 2017)

As CONFITEAs da primeira à sexta edição, têm reiterado ao longo de suas realizações o direito universal à educação, contribuindo decisivamente para a consolidação de políticas globais voltadas à educação de jovens e adultos. Esses encontros resultaram na elaboração de documentos técnicos de referência, como o Marco de Ação de Belém, aprovado na VI CONFITEA, realizada em 2009 no Brasil — primeiro país do hemisfério sul e da América Latina a sediar tal conferência. A partir desse evento, o Estado brasileiro assumiu o compromisso de fomentar, em âmbito nacional, processos de debate e formulação de políticas públicas para a EJA, alinhando-se à perspectiva da Educação ao Longo da Vida (ELV) e fortalecendo essa modalidade educativa no cenário contemporâneo.

A título de elucidação, o conceito consensualizado de EJA a partir da CONFITEA V, em Hamburgo (1997) passou a ser referencial (inter) nacional, tomando a educação como chave para o século XXI, amparada no exercício da cidadania e participação social “A conferência desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida.” A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro elaboradas como produto dessa conferência. Em oposição ao caráter compensatório marcadamente histórico que acompanha a EJA, a referida Declaração, no Art. 3 traz:



A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, V CONFITEA, 1997, p. 37).

A Conferência V afirmou a educação de jovens e adultos como direito humano e fundamento de uma educação mais plural e sensível às especificidades da EJA. A CONFITEA VI (2009) retomou e aprofundou os princípios da Declaração de Hamburgo (1997), reforçando o compromisso dos Estados com políticas voltadas a essa população. Seu principal resultado, o Marco de Ação de Belém, tornou-se documento-chave para orientar políticas públicas nessa área, por meio do qual a aprendizagem ao longo da vida é concebida como “uma filosofia, um marco conceitual, um princípio organizador de todas as formas de organização, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de sociedade do conhecimento” (BRASIL, UNESCO, 2010, p.p. 3,4).

Sobre esse entendimento e na observância de autores, entre outros, Gadotti (2016), Lima (2016, 2020) pode-se depreender que, embora o discurso sobre a educação ao longo da vida não tenha se alterado substancialmente, sua concepção, ao longo do século XX, passou a ser fortemente apropriada pelo modelo de produção capitalista. Assim, a educação deixa de se orientar prioritariamente para a formação integral do sujeito em permanente processo de aprendizagem e passa a atender às demandas do sistema econômico, funcionando como mecanismo de produção de mão de obra para suprir as necessidades impostas pela revolução tecnológica e pelo espírito neoliberal, centrado na lógica do lucro, da competitividade e do acúmulo de capital. Nesse sentido, evoca-se Mészáros (2008), para quem é imprescindível superar a ação desumanizadora do capital. Ele defende que “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.” (Mészáros, 2008, p.9) reafirmando que sua função não pode se restringir às exigências mercadológicas. A educação para além do capital, portanto, projeta uma perspectiva formativa que ultrapassa a mera transmissão de conhecimentos e favorece o preparo para a vida, na formação de sujeitos aptos a participar ativamente da realidade social e intervir nela de modo crítico e consciente.

Reportando-se às CONFITEAS, mormente a recente, tem-se a educação de adultos essencialmente ao direito à educação, sendo a alfabetização alicerce para outras aprendizagens mais amplas, inclusivas, ajustadas ao longo da vida e viável para todos, ademais consoantes com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), da Educação para Todos (EPT) e agenda das Nações Unidas a favor do desenvolvimento humano, social, cultural, econômico, ambiental. Nessa direção, o Marco de Ação de Belém orienta a formulação de políticas que priorizem a alfabetização de



jovens e adultos. O documento reforça que a alfabetização é o pilar que permite acessar oportunidades educacionais em um *continuum*, sendo necessário redobrar esforços para ampliá-la diante dos desafios contemporâneos. (UNESCO. 2010).

O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 7).

O Marco de Ação de Belém, da CONFINTEA VI, no tópico Alfabetização de Adultos, na p. 8, destaca a necessidade de oferecer alfabetização relevante e adaptada, com métodos e avaliações ajustados às necessidades dos educandos, assegurando-lhes condições para aprender ao longo da vida. Esse documento instrui: “priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e **pessoas com deficiência**.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10). (Grifo nosso) o que inclui diretamente o público-alvo da educação especial (PAEE) na EJA.

Nesse sentido, o texto reforça que políticas e medidas legislativas devem ser abrangentes, inclusivas, integradas com abordagens setoriais e intersetoriais, assegurando o financiamento e a efetividade das ações. Tal compromisso fica nítido no trecho: “desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 9).

À definição dos compromissos assumidos leva à esfera governamental a atuar em seus níveis a fim de atender ao estabelecido. Assim, o documento menciona sobre a boa governança “que facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10). E conclama a participação de todos os parceiros, subentende-se sociedade política e civil, com a finalidade de responder “às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10) de onde se subentende a incorporação de pessoas com deficiência.

Na composição textual do Marco de Ação de Belém/ VI CONFINTEA, observa-se a evidência de referência escrita pontual à pessoa com deficiência em três ocorrências, no tópico FINANCIAMENTO, p. 10, como mencionando; no tópico PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE, p. 11, e na última página, 21, tópico DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Não obstante, essa população se mostra subentendida em outros pontos do texto.

O documento referenciado, em sua composição, no tópico PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE, p. 11, afirma:



A **educação inclusiva** é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, **deficiência**, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 11) (Grifo nosso)

A partir desse registro, evidencia-se o reconhecimento e valorização da diversidade que constitui o público da educação de adultos, incluindo explicitamente pessoas com deficiência. O documento não apenas condena qualquer forma de exclusão, mas também orienta a adoção de “medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 11) reafirmando a necessidade de políticas que respondam às carências históricas desse público. A leitura do Marco de Ação de Belém (2009) também revela a permanência — e, em alguns casos, a intensificação — dos desafios relacionados à aprendizagem e à educação de adultos, especialmente no que diz respeito ao PAEE. Ao destacar tais dimensões, o documento reforça a urgência de práticas e políticas inclusivas que assegurem condições reais de participação e desenvolvimento para todos os sujeitos da EJA.

Tais orientações internacionais repercutem diretamente nas políticas educacionais brasileiras, que buscam atualizar seus marcos normativos para assegurar a EJA em perspectiva inclusiva e centrada na alfabetização. Nesse movimento, A **Resolução CNE/ CEB N.º1/2021**, pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica, vem atualizar as diretrizes referentes à EJA, orientar sua organização, os currículos e a oferta da mesma, ajustada à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa Resolução (2021) preceitua no Art. 2º o encaminhamento para a promoção do acesso a permanência e a continuidade dos estudos àqueles que não deram início ou interromperam-no, e por meio da EJA, a oportunidade de aprender, ao longo da vida, em seus três segmentos, que integram os ensinos fundamental e médio. Resumidamente, nos artigos de 9 a 11, indica que o primeiro segmento abarca os anos iniciais do E.F, sendo presencialmente, ofertado com ou sem articulação com qualificação profissional; o segundo segmento equivale aos anos finais do EF, ofertado presencial ou à distância, com ou sem articulação à qualificação profissional; o terceiro, representa a etapa final da Educação Básica, o ensino médio.

A **Resolução CNE/ CEB N.º1/2021** prevê que, a partir do segundo segmento, a EJA possa ser ofertada presencialmente ou a distância — possibilidade já indicada na Resolução CNE/CEB nº 3/2010. Contudo, essa flexibilização pode fragilizar os vínculos e a interação escolar que se constroem no convívio diário, fundamentais às trocas, à mediação pedagógica e às aprendizagens significativas dos educandos da EJA.



No alinhamento da EJA às Diretrizes da BNCC previsto pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, a Carta Aberta do Grupo de Trabalho n.º 18 (GT18¹), da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED), em uma leitura crítica desse processo, aponta que a elaboração desse documento ocorreu de forma aligeirada e pouco transparente, sem diálogo efetivo com movimentos da EJA, instituições superiores de ensino, pesquisadores da área, professores, gestores, ferindo os preceitos da democracia. Além disso, tal Resolução se articula às reformas de orientação neoliberal, cujo enfoque utilitarista subordina a educação às necessidades imediatas do mercado.

Além disso, a Carta Aberta do GT18 da ANPED, ao analisar criticamente a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021, denuncia que, embora o texto normativo faça referência à diversidade da EJA, “trata os sujeitos de forma reducionista e simplista, priorizando questões de faixa etária e a necessidade de sua inserção no mercado de trabalho.” (ANPED, GT18, s/ p.). Essa crítica ganha relevo ao ler o Art. 30, § 2º, “A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho” (BRASIL, 2021, p. 7), tal perspectiva reforça uma visão utilitarista da educação centrada em demandas imediatas do mercado. Ainda pelo conteúdo da Carta, uma crítica à flexibilização excessiva da EJA, nos muitos formatos de sua oferta, o que pode, em alguns pontos, precarizar o direito à educação, sobretudo, ao substituir as atividades presenciais por remotas a uma população cujas trajetórias escolares são marcadas por interrupções, desigualdades, dificuldades na escolarização, dificuldades de acesso à internet, tecnologias e ambientes de estudo, entre outras. Como se sabe, as dificuldades escolares dessas pessoas são recorrentes e em vários aspectos, como reiteram estudiosos da área, como Costa; Machado (2017); Arroyo (2018), tais medidas podem aprofundar as condições de exclusão desse alunado.

A Resolução/CNE/CEB n.º 1/ 2021 traz a parte prática da normativa, na enunciação do que é instituído proposicionalmente, em que o texto expressa atenção à diversidade do público da EJA, e nesse tocante referente ao da EE, ademais utiliza de expressões como “a **inclusão** social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do **direito à educação**, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna.” (BRASIL, 2021, p. 6) (Grifo nosso) Fica, então, a deixa quanto a formulação e /ou adequação do conteúdo, posta a importância desse documento, não há de favorecer interpretações dúbias e/ou contradições ao que se institui.

A referida Resolução (2021) quanto aos perfis e especificidades dos sujeitos da EJA, remete ao Plano Nacional de Educação (2014), na conexão com a Meta 4, aponta para uma educação comprometida e adequada às condições de aprendizagem e assegura “atenção integral ao longo da vida” (BRASIL, 2021, p.14), além de prever o Atendimento Educacional Especializado (AEE), já instituído desde a CF (1988) ao público da EE. Na observância do AEE, indispensável o que traz a

¹ O GT18 relaciona-se à pesquisa da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme traz o site www.anped.org.br.



Resolução CNE/CEB N.º 1/2021, exigindo-o de modo contundente e flexibilizando o seu ofertamento de forma “complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.” (BRASIL, 2021, p.31). Cumpre, nesse sentido mencionar a Nota Técnica 36/2016 que dispõe sobre o AEE na EJA.

O Parecer CNE/CEB N.º 1 / 2021 se difere de outras normativas justamente pelo seu contexto de produção, porque consiste em uma releitura do Parecer CNE/CEB N.º6/2020, reeditando-o com pequenas alterações. Ao final do documento, resumidamente, as partes aprovadas integralmente e aquelas em que houve discordância e necessidade de mudança. Manteve-se em grande parte o texto primitivo/ original, na relevância das informações, proposições e continuidade temática.

Ao conteúdo documental, o Parecer N.º1 (2021), em uma perspectiva inclusiva, considera a diversidade humana e a respeita, como se observa no corpo do texto, a expressão Educação Especial aparece em várias seções do documento, reforçando como no item 2.6, p.11, a inter-relação entre as modalidades EJA/EE; Educação Profissional/ EJA. No item 2.6, p.12, relaciona a alteração da LDBN, artigos 1 e 37, pela Lei nº 13.632/2018, que dispõe sobre o princípio da aprendizagem ao longo da vida, protegendo o direito à educação. Na página 13, resumidamente discorre sobre a abrangência da Educação Especial desde a educação infantil prolongando-se ao longo da vida, assegurando a oportunidade de aprender em qualquer fase da vida, e cônica a disponibilização de instrumentos pedagógicos e metodológicos na atuação profissional qualificada nesse sentido, bem como a acessibilidade escolar; na página 14 reitera os currículos acessíveis.

2.2 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO ESPECIAL

A Constituição de 1988 estabelece um conjunto de dispositivos que asseguram o direito à educação e a proteção integral das pessoas com deficiência, compondo o fundamento jurídico das políticas públicas voltadas à inclusão educacional. O Artigo 6º define a educação como direito social, reconhecendo-a como requisito fundamental para a dignidade humana e para a justiça social. Os Artigos 205 e 206 reafirmam esse direito ao estabelecer que a educação é dever do Estado e da família, baseada nos princípios da igualdade de condições de acesso e permanência, da garantia de padrão de qualidade e da gestão democrática do ensino público.

O Artigo 208, por sua vez, explicita o compromisso do Estado com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), constituindo tal afirmação um marco fundamental para a inclusão do público-alvo da educação especial (PAEE) nas diferentes etapas e modalidades, incluindo a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Já o Artigo 211 reforça o regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, indispensável para a implementação das políticas públicas que asseguram o acesso, a permanência e o atendimento adequado às especificidades desse público.



A Lei nº 9.394/1996 constitui o principal marco infraconstitucional da política educacional brasileira e reforça os princípios de universalização e inclusão já assegurados pela CF de 1988. Essa LDBN, no Título II, Artigo 3º assinala a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e a garantia do direito à educação e à aprendizagem; No Título III, Art. 4º, estabelece como dever do Estado a garantia da educação escolar pública, gratuita e obrigatória, bem como a oferta do AEE às pessoas PAEE; em específico no seu capítulo V, Artigos 58, 59 e 60 trata especificamente da Educação Especial como modalidade transversal, cuja oferta “tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida” (BRASIL, 1996, redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008) como documento fundamental a fim de salvaguardar o acesso universal à educação. e não só define o público -alvo da Educação Especial contextualizadamente, mas menciona a importância de ambientes educacionais heterogêneos, e promotores da aprendizagem de todos, trazendo em condições de maior relevância a modalidade EE como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e no aprofundamento em relação ao tema, trata da sua articulação com o ensino regular, também da sua interface com outras modalidades da educação brasileira, a educação indígena, a do campo, a quilombola,, a profissional, a de jovens e adultos , em que se realça as ações da EE ao possibilitar:

A ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social [...] assegurar que os recursos, serviços, atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL 2008, p. 17)

Por assim dizer, a PNEE-PEI (2008) contempla a diversidade em amplos aspectos, em suas diretrizes há previsibilidade de orientações para organização escolar, e tem maior foco na caracterização e realização do AEE.

Dentre as normativas que regem políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, realça-se a Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015 , que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), instrumento jurídico de fundamental importância para a efetivação e proteção dos direitos desses sujeitos, e cujo teor observa-se no texto um alargamento, abrangendo diferentes áreas: direito à vida, à moradia, ao trabalho, ao transporte, à acessibilidade, à participação na vida pública e política, à justiça, à saúde, mas o campo mais específico à educação (Arts. 27 ao 30) é que será o foco sobre o qual se pretende discorrer.

A Lei N.º 13.146/2015, LBI, composta de 35 páginas, 127 artigos, dedicou o capítulo IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO, em que estabelece sua máxima, atribuindo responsabilidade ao poder público na garantia de:



- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015)

Esses e demais dispositivos do tópico são orientativos com a intenção de estabelecer pressupostos e instrumentos norteadores de implantação e implementação de um sistema escolar inclusivo, que garanta às pessoas com deficiência acesso, permanência, participação e aprendizagem quaisquer que sejam suas deficiências, idade e conforme suas características “adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino. “ (BRASIL, 2015) ademais ao incremento dos direitos e garantias à educação, a LBI dispõe, a depender da necessidade, sobre a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços, oferta de profissionais de apoio escolar, disponibilização do AEE, ademais prevê formação inicial e continuada de professores, assegurando essa gama de ações em “qualquer nível ou modalidade de ensino” (BRASIL, 2015) logo, essa disposição legal, constitui instrumento hábil para a sua exigência. .

A LBI (2015) traz uma série de conceitos, a exemplo o princípio da acessibilidade na concepção de que todos as pessoas com deficiência possam viver e participar com a independência possível de todos os aspectos da vida, assim, os espaços, produtos e serviços devem apresentar essa condição aos seus usuários Esse princípio, a acessibilidade, perpassa todos os direitos, incluindo o da educação, na aplicação das normas para ambientes físicos, equipamentos, conteúdos, comunicação, transporte de relevante importância operacional para pôr em prática esse direito. Ademais a acessibilidade em consonância com o desenho universal, a tecnologia assistiva, a ajuda técnica vem contribuir na mitigação de barreiras a participação escolar e social.

A Lei Nº 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE) /2014, trata-se de uma política de Estado a fim de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e determinar diretrizes, metas e estratégias “formuladas e implementadas por meio de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2014) ademais apontar direções para as ações dos entes federativos nessa consolidação no decênio 2014 - 2024.Como referência que baliza a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais, distrital e municipais, são muitos os desafios, posto que, “o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade.” (BRASIL, 2015, p.11) É pilar, o epicentro que sustem as políticas públicas em educação nacionalmente. (Dourado, 2017)



O PNE, enquanto política de Estado, permanece condicionado aos interesses gerais na condução e na gestão da república. Contudo, ao mesmo tempo, não pode se eximir dos compromissos assumidos diante das diversas forças sociais que se encontram em constante disputa. (Shiroma, Moraes, Evangelista, 2007)

O PNE 92014), aos entes federados na concepção de seus planos prevê que:

I- assegurarem articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - **garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades**; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014) (grifo nosso)

Como destacado acima, a expressão da tendência predominante na atual política à escolarização inclusiva nos respectivos âmbitos de atuação, destaca-se a Meta 4;

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

Na correlação com o PNE, a elaboração dos planos de educação, estadual, municipal alinhados, porém há que se observar dois aspectos essenciais: a gestão democrática e o diagnóstico, dada as peculiaridades que abrangem suas instâncias. (Oliveira; Aguiar, p.27) ademais mecanismos como diagnóstico, monitoramento, acompanhamento, avaliação das metas e estratégias de Planos de Educação fazem parte desse processo.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Evidenciou-se um conjunto de legislações e políticas nos âmbitos das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, pautadas em metas voltadas à redução das desigualdades e valorização da diversidade, na garantia do direito à educação aos seus públicos- alvo respectivamente, como desde a CF (1988), LDBN (1996), PNE (2014) de onde se destacam as Metas 3, 8,9,10 à EJA, e a Meta 4 à EE, e demais diretrizes às respectivas modalidades.

Ao PNE (2014) em suas metas se alinham a nível estadual, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE/MS), também a Lei Nº 5.565, de 23 de junho de 2015, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Campo Grande /MS (PME) (2015), que embora não pormenorizados aqui, relacionados à pesquisa em voga, e expressam a organicidade e dinamismo às diretrizes, metas e estratégias no compromisso entre entes federados



nesse sentido. Como planos de Estado, natural o seu alinhamento, expressando posições consensuais, ao convergir para a consecução das metas nacionais. (Saviani, 1999); (Dourado, 2016, 2017); (Oliveira; Aguiar, 2016). Ainda em conformidade com a legislação nacional que rege a matéria. a Deliberação CME/CEB nº. 2.950, de 06 de junho de 2023, (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE N.º7.1230, 2023, p. 10) define o oferecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na sequência, a Resolução SEMED n.º 188, de 5 de novembro de 2018, relativa à Educação Especial, ambas subsidiam mecanismos para fomentar, apoiar e implementar ações educacionais na confluência EE/EJA, como objeto dessa pesquisa a inclusão do PAEE na EJA.

Os documentos supracitados ao disciplinar a gestão democrática da educação pública na sua esfera de atuação, vêm firmar a pactuação e o compromisso com a educação de qualidade a todos, como anunciado desde CF (1988), e progressivamente ratificado nas políticas educacionais subsequentes, e vinculam-se ao direito à educação:-

Ao PAEE a responsabilidade do Poder Público na oferta da educação, independente da idade do educando, o seu direito de aprender, conviver e participar socialmente.

“A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurado sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado **ao longo de toda a vida**, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem.” (BRASIL, 2015). (Grifo nosso)

Tal premissa em diferentes políticas e legislações suportam a intersecção das modalidades EJA/EE: LDBN (1996), Marco de Ação de Belém, (2010). PNE (2014); Declaração de Incheon resultante do Fórum Mundial de Educação (2015), reafirmado suas orientações em políticas específicas recentes (BRASIL, 2008, 2015, 2020, 2021).

Infere-se que os documentos produzidos pelo Estado enunciam direitos aos sujeitos que, historicamente, tiveram negado o acesso à escolarização, cujas carências demandam ações de suprimento em múltiplas dimensões. Entretanto, sua efetivação envolve o equacionamento de diferentes interesses, configurando um processo complexo que se inicia na formulação das legislações e das políticas públicas que lhes dão sustentação. Daí decorre a relevância do acompanhamento, monitoramento e avaliação contínuos de sua implementação, como forma de refletir sobre suas implicações, impactos e efetividade (Shiroma; Campos; Garcia, 2005). Nesse sentido, destaca-se a necessária participação articulada da sociedade política e da sociedade civil para a consolidação desses direitos.

Na organização da educação nacional, estabelece-se a definição das incumbências de cada ente federado, orientadas pelo regime de colaboração, que pressupõe a atuação conjunta e articulada das esferas Federal, Estadual e Municipal. (BRASIL, 1996, 2014) Tal cooperação é fundamental para o



cumprimento do almejado em termos da educação nacional. Contudo, tal efetividade não depende apenas da divisão de responsabilidades, mas também da garantia de recursos e financiamentos adequados, capazes de sustentar as ações planejadas. Assim, reforça-se que a consolidação do direito à educação — em sua dimensão inclusiva, democrática e social — requer compromisso político, gestão compartilhada e investimento público compatível com o que se almeja.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 19-50.

ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação De Jovens D Adultos No PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 13, n. 33(2016).

BASSI, Tânia Mara dos Santos. A inclusão de alunos público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos: os desafios de duas modalidades, 2023. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande – MS, 2023.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação.

BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos.

BRASIL. Lei nº13.632, 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.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 6/2020. Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

BRASIL Resolução CNE/CEB n.º 01 de 28 de maio de 2021. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.

CAMPO GRANDE. LEI nº 5.565, de 23 de junho de 2015, Plano Municipal de Educação de Campo Grande/ MS.

CAMPO GRANDE. Deliberação CME/CG/MS n. 2.950/2023. Fixa normas para credenciamento da instituição de ensino e/ou autorização de funcionamento do curso de educação de jovens e adultos na etapa do ensino fundamental e para exames de certificação para as instituições municipais do sistema municipal.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil. São Paulo: Cortes, 2017.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, jul. 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Política de Estado para a educação brasileira. Série PNE em Movimento 1. Brasília/DF: INEP/MEC; 2016.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

GT – 18 Carta Aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre a EJA e BNCC. Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso: 1 de mai. de 2023.

HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. In.: **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A Educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In. BRZEZINSKI, Íria. LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de jovens e adultos no Brasil pós – Lei nº 9.396/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília, v.22, n. 82, p.17 – 38, nov.2009.

MENDES, Enicéia; Gonçalves; SANTOS; Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MESZAROS. Istvaán. A Educação para além do Capital. 2. Ed. São Paulo. Boitempo. 2008.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). Planos de Educação e Ações Articuladas. Camaragibe/ PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

SAVIANI, Dermeval. Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação. Campinas: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Dermeval. Educação brasileira: estrutura e sistema {livro eletrônico}. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. Política Educacional. Ed. Lamparina, 2007.

UNESCO. Marco de Ação de Belém - CONFINTEA VI. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Brasília, abril de 2010.

VI CONFINTEA. In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.