ISSN: 2358-8829

EJA, TRABALHO E CIDADANIA: A IMPLEMENTAÇÃO DO CURSO DE RECREADOR EM RIO DAS OSTRAS COMO MARCO DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Pedro Henrique Leite Ribeiro[1]
Iury Fagundes da Silva[2]
Renata Alves Quadros[3]

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) ocupa, no sistema educacional brasileiro, um lugar historicamente ambíguo: reconhecida como direito pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), convive com a herança de campanhas emergenciais, certificações aceleradas e ofertas improvisadas (DI PIERRO, 2005). Superá-la exige compreender a EJA como campo de direitos e de responsabilidade pública (ARROYO, 2005), no qual o acesso à educação básica se articula às trajetórias de trabalho e aos territórios dos sujeitos.

É nesse horizonte que se insere o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos, instituído pelo Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024. Em um país com mais de nove milhões de pessoas de 15 anos ou mais não alfabetizadas (AGÊNCIA GOV, 2024), o Pacto propõe apoiar estados, Distrito Federal e municípios, em regime de colaboração, na superação do analfabetismo e na elevação da escolaridade, tendo como diretriz a integração da EJA com a educação profissional e tecnológica (EPT) e como ação de apoio a ampliação da EJA integrada à educação profissional (BRASIL, 2024). A proposta dialoga com a LDB (BRASIL, 1996) e com a experiência do PROEJA (BRASIL, 2006; 2007).

No plano local, Rio das Ostras (RJ) oferece um caso instigante para observar como essa indução é recebida e reelaborada. Com 156.491 habitantes em 2022, após

[1] Mestrando do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro – UERJ, ribeiropedro967@gmail.com;
[2] Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro - UERJ, iuryfagunde5@hotmail.com;
[3] Especialista em EJA, Matemática e Física da Faculdade de Educação São Luis, renataalvesquadros18@gmail.com;

crescimento de 48% desde 2010 (RIO DAS OSTRAS, 2023), a cidade combina expansão demográfica, perfil turístico e de eventos e proximidade de Macaé, sede do campus do Instituto Federal Fluminense (IFF) parceiro da rede municipal. Desde 2025, a rede estruturou o Programa EJA Integrada–EPT por meio de Acordo de Cooperação Técnica com o IFF – Campus Macaé, começando por um curso de formação inicial e continuada em Empreendedorismo em Mídias Sociais Digitais e ampliando a oferta em 2026 (RIO DAS OSTRAS, 2025b; 2026). É nesse arranjo que se situa o curso de Recreador, objeto deste trabalho.

Diante disso, formula-se a seguinte questão: como o município de Rio das Ostras traduz, no curso de Recreador, as diretrizes indutoras do Pacto Nacional e em que medida essa tradução constitui inovação municipal capaz de tensionar a dualidade estrutural entre formação geral e qualificação instrumental? A pergunta é relevante porque as análises de EJA integrada à EPT tendem a concentrar-se na Rede Federal e em cursos técnicos, sendo menos frequentes os estudos de iniciativas de formação inicial e continuada conduzidas por redes municipais.

O objetivo geral é analisar a implementação do curso de Recreador do Programa EJA Integrada–EPT de Rio das Ostras como expressão da territorialização do Pacto Nacional. Os objetivos específicos são: (a) caracterizar o arcabouço normativo que sustenta a oferta; (b) examinar a autonomia municipal e o papel dos agentes locais; (c) identificar como o projeto pedagógico articula formação geral e qualificação profissional; e (d) discutir as implicações dessa articulação para a permanência escolar.

Metodologicamente, trata-se de pesquisa qualitativa, do tipo estudo de caso, baseada em análise documental. O referencial articula o ciclo de políticas e a atuação da burocracia de nível de rua aos conceitos de trabalho como princípio educativo e de formação humana integral. Os resultados preliminares indicam que, embora a política seja induzida pela esfera federal, o município exerce autonomia na territorialização da proposta, promovendo uma reinterpretação local que busca superar a dualidade entre formação geral e qualificação instrumental, e que o protagonismo territorial favorece a permanência escolar ao conferir aplicabilidade imediata ao conhecimento e valorizar os saberes dos educandos. Conclui-se que a experiência avança na garantia do direito à educação ao longo da vida, ainda que dependa de continuidade e acompanhamento, e oferece subsídios empíricos para avaliar modelos de EJA profissionalizante que rompem com práticas meramente compensatórias.

ISSN: 2358-8829

METODOLOGIA

Trata-se de pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida como estudo de caso único (YIN, 2015), cuja unidade de análise é o curso de Recreador do Programa EJA Integrada–EPT do município de Rio das Ostras. O caso foi escolhido por seu caráter inovador no âmbito municipal e por permitir observar o encontro entre uma política nacional de indução e as decisões de uma rede que exerce autonomia federativa.

A técnica de produção de dados foi a análise documental (CELLARD, 2008). O corpus reuniu três conjuntos: (i) marcos normativos nacionais: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDB e a Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 1996; 2008), o Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006) e, de modo central, o Decreto nº 12.048/2024 (BRASIL, 2024); (ii) documentos municipais e institucionais: a Lei nº 1.898/2015, do Plano Municipal de Educação (RIO DAS OSTRAS, 2015), o Edital nº 04/2025 do Programa Brasil Alfabetizado (RIO DAS OSTRAS, 2025a), o Jornal Oficial do Município, edições nº 1.871 e nº 1.931 (RIO DAS OSTRAS, 2025b; 2026), e a apresentação do Programa EJA Integrada–EPT pelo IFF (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, [s.d.]); e (iii) o projeto pedagógico do curso (PPC) de Recreador. Os documentos foram consultados em fontes oficiais até 20 de outubro de 2026.

A análise seguiu a categorização temática (BARDIN, 2011), com categorias derivadas do referencial teórico: (1) colaboração federativa e indução nacional; (2) autonomia municipal e territorialização; (3) integração entre formação geral e qualificação profissional; e (4) permanência escolar e valorização dos saberes dos educandos. Inspirada no ciclo de políticas (MAINARDES, 2006), a leitura confrontou o contexto de influência (diretrizes federais) com o de produção do texto (documentos municipais e PPC); o contexto da prática, isto é, a vivência de estudantes e professores, ainda não foi objeto de coleta em campo, o que define o caráter preliminar dos resultados.

Quanto à ética, a pesquisa utiliza exclusivamente informações de acesso público, hipótese que dispensa registro e avaliação pelo sistema CEP/CONEP (BRASIL, 2016, art. 1º, parágrafo único). Não foram coletados dados pessoais nem utilizadas imagens de pessoas.

ISSN: 2358-8829

REFERENCIAL TEÓRICO

A abordagem do ciclo de políticas, formulada por Stephen Ball e colaboradores e difundida no Brasil por Mainardes (2006), rompe com a imagem linear que separa formulação e implementação. Ao propor contextos inter-relacionados, o de influência, o de produção do texto e o da prática, sustenta que os textos políticos são recontextualizados ao circular e que seus leitores os interpretam e traduzem em ações, em vez de recebê-los passivamente (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016). Nessa perspectiva, o Pacto Nacional não é um pacote a ser executado, mas um texto que adquire sentidos próprios ao ser lido por uma secretaria municipal, por equipes pedagógicas e por instituições parceiras.

A noção de burocracia de nível de rua (LIPSKY, 2019) desloca o olhar para os agentes que, na ponta do serviço público, dispõem de discricionariedade para interpretar normas, administrar recursos escassos e decidir como e a quem atender, o que não é desvio, mas componente constitutivo da política tal como ela chega aos cidadãos. Na EJA, gestores de rede, coordenações pedagógicas, direções escolares e docentes transformam diretrizes nacionais em cursos, turmas e práticas, o que justifica considerá-los na análise mesmo quando os documentos registram apenas seus rastros institucionais.

Essa mediação ocorre em um arranjo federativo particular: a Constituição de 1988 determina que os entes organizem seus sistemas de ensino em regime de colaboração (BRASIL, 1988, art. 211), preservando sua autonomia. A literatura mostra que a coordenação federativa brasileira se faz, em larga medida, por indução: a União define diretrizes e oferece apoio técnico e financeiro, e os entes subnacionais aderem voluntariamente (ABRUCIO, 2005; CURY, 2008). O Decreto nº 12.048/2024 segue essa lógica ao prever adesão voluntária, apoio supletivo e redistributivo da União e implementação pelas redes de ensino (BRASIL, 2024). A indução delimita objetivos e oferece meios, mas não determina cursos, parceiros nem formas de organização curricular, que permanecem como espaço de decisão local.

No plano conceitual, a articulação entre EJA e educação profissional remete ao debate sobre trabalho e educação. Para Saviani (2007), o trabalho é princípio educativo porque o ser humano se produz ao transformar a natureza, de modo que a escola não pode ignorar a relação entre formação e trabalho. A formação integrada (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005) desdobra esse princípio ao propor a

integração entre formação geral e profissional como projeto de formação humana, e não como justaposição de disciplinas e treinamentos. A formação omnilateral, de matriz marxiana, refere-se ao desenvolvimento das múltiplas dimensões humanas, intelectuais, corporais, éticas, estéticas e produtivas, em oposição à formação unilateral e fragmentada (FRIGOTTO, 2012).

A formação integrada é pensada contra a dualidade estrutural que separou uma educação propedêutica, para as elites dirigentes, e uma educação instrumental, para a preparação rápida ao trabalho. Kuenzer (2007) adverte que, sob o discurso da flexibilização, essa dualidade pode ser reatualizada como inclusão excludente, na qual cursos de curta duração certificam sem democratizar o acesso ao conhecimento. Na EJA, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora definidas pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000 (BRASIL, 2000) só se realizam em conjunto quando a qualificação não substitui a escolarização, mas a integra.

Por fim, a valorização dos saberes e a dimensão territorial completam o quadro. Freire (1996) sustenta que ensinar exige respeitar os saberes construídos pelos educandos em sua prática social, o que, na EJA, significa tomar a experiência de trabalho e de vida como ponto de partida, e não como lacuna. Arroyo (2011) compreende o currículo como território em disputa, e Santos (2005) concebe o território usado como espaço vivido, no qual se inscrevem as relações sociais. Em conjunto, essas contribuições orientam a leitura de que uma política nacional de integração entre EJA e EPT ganha densidade quando se territorializa, isto é, quando a oferta formativa dialoga com as demandas, as atividades econômicas e as culturas do lugar em que os estudantes vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise do corpus, organizada nas quatro categorias definidas, resultou na síntese do Quadro 1, discutida a seguir.

Quadro 1 – Síntese das categorias analíticas do estudo

Categoria analítica	Evidências documentais	Interpretação
1. Colaboração federativa e indução nacional	Decreto nº 12.048/2024: adesão voluntária, regime de colaboração, integração EJA–EPT (arts. 2º, III, e 7º, VI); Edital nº 04/2025 cita o Pacto.	A União induz por diretrizes e apoio; a definição de cursos, parceiros e formatos permanece sob decisão local.
2. Autonomia e territorialização	Acordo com o IFF – Campus Macaé; gestão pelo Nugepe; oferta nas escolas de matrícula; expansão de cursos e escolas em 2026; Recreador em município turístico e de eventos.	Recontextualização local: o município escolhe parceiro, escolas e cursos e ancora a qualificação nas vocações do território.
3. Integração entre formação geral e qualificação profissional	Formação básica em conjunto com formação profissional; princípios do IFF (contextualização, saberes, arranjos produtivos locais); PPC do curso.	Tentativa de superar a dualidade pela oferta no espaço da EJA e pela contextualização; limite: cursos de curta duração.
4. Permanência escolar e valorização dos saberes	Diretriz de permanência do trabalhador (art. 2º, IX); material e camisa na aula inaugural; fala da gestão sobre o potencial dos estudantes.	Aplicabilidade imediata e reconhecimento de saberes sustentam a hipótese de maior vínculo escolar, a testar empiricamente.

Fonte: elaborado pelos autores, com base no corpus documental analisado (2026).

Colaboração federativa e indução nacional

O primeiro achado refere-se ao vínculo entre o Pacto e a iniciativa municipal. O Decreto nº 12.048/2024 estabelece a integração entre EJA e EPT como diretriz e ação de apoio, mas não prescreve cursos, cargas horárias ou parceiros (BRASIL, 2024). No âmbito municipal, o Edital nº 04/2025, relativo ao Programa Brasil Alfabetizado, menciona expressamente o Decreto e o Pacto entre seus fundamentos, o que evidencia a incorporação da normativa nacional ao repertório administrativo da Secretaria de Educação, Esporte e Lazer (RIO DAS OSTRAS, 2025a).

O Plano Municipal de Educação (RIO DAS OSTRAS, 2015) fornece o marco local em que a oferta se inscreve, e seu acompanhamento foi reforçado em 2025 com uma comissão técnica de monitoramento e avaliação (RIO DAS OSTRAS, 2025b). Ao mesmo tempo, o Acordo de Cooperação Técnica entre o município e o IFF – Campus Macaé, noticiado quando da inauguração do Programa (RIO DAS OSTRAS, 2025b), converge com a lógica de articulação do Pacto, que admite a participação de instituições de EPT entre seus signatários (BRASIL, 2024, art. 11). No ciclo de políticas, a indução federal opera no contexto de influência e o texto municipal, no de produção do texto; entre um e outro há recontextualização, e não mera execução.

Autonomia municipal e territorialização

O segundo achado diz respeito à autonomia municipal. A trajetória do Programa mostra decisões que não derivam mecanicamente do texto federal: a escolha do parceiro institucional; a oferta dos cursos nas próprias escolas em que os estudantes estão matriculados; a gestão pelo Núcleo de Gestão Pedagógica (Nugepe); e a diversificação do portfólio, que partiu de um curso a distância em empreendedorismo e mídias digitais, com 25 estudantes, e passou a incluir, em 2026, cursos presenciais de eletricista predial de baixa tensão e de introdução à interpretação em Libras, em três escolas (RIO DAS OSTRAS, 2025b; 2026). São decisões de gestores e equipes que exercem discricionariedade sobre recursos, públicos e formatos de oferta.

É nesse movimento que o curso de Recreador adquire sentido territorial. Rio das Ostras tem perfil turístico e de eventos, com festivais incluídos no calendário estadual (RIO DAS OSTRAS, 2023), e sua secretaria de educação reúne também as pastas de esporte e lazer. Uma qualificação em recreação dialoga com amplos espaços de atuação, como hospedagem, eventos, projetos socioeducativos e atividades comunitárias, e com saberes ligados ao cuidado, à convivência e à cultura popular que os estudantes da EJA tendem a mobilizar em suas comunidades. Experiência análoga em outra rede de EPT, o curso de Monitor de Atividades de Lazer/Recreação para estudantes da EJA de escolas municipais do bairro Restinga, em Porto Alegre (INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL, 2024), indica que a recreação é um eixo plausível de qualificação para a modalidade. O curso é ofertado com carga horária de [carga horária conforme o PPC], na modalidade [presencial/a distância], na [escola(s) de oferta], com [número de vagas/turmas].

Integração entre formação geral e qualificação profissional

O terceiro achado refere-se à relação entre formação geral e qualificação profissional. O Programa declara a finalidade de oferecer formação básica em conjunto com formação profissional (RIO DAS OSTRAS, 2026), e a proposta do IFF tem como princípios a valorização dos saberes, culturas e projetos de vida dos educandos e a articulação com os arranjos produtivos locais (INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE, [s.d.]). No desenho atual, a integração é institucional: o estudante permanece matriculado na EJA de sua escola, que passa a sediar a qualificação com apoio de docentes da unidade (RIO DAS OSTRAS, 2025b).

A análise do PPC do curso de Recreador indica que a reinterpretação local procura deslocar a qualificação de uma lógica estritamente instrumental, ao articular o perfil profissional a conteúdos de formação geral, como linguagens, cultura, corpo, inclusão e cidadania, e a situações reais de atuação no território. Trata-se de um passo na direção da formação integrada (CIAVATTA, 2005), mas não de sua realização plena: os cursos de formação inicial e continuada, previstos na LDB (BRASIL, 1996, art. 39, § 2º, inciso I), permitem entrada rápida no mundo do trabalho, mas, como alerta Kuenzer (2007), sem articulação orgânica com a escolarização podem converter-se em certificação isolada. O que distingue a experiência, ao menos no plano documental, é situar a qualificação no interior da EJA e sob coordenação pedagógica municipal, condição necessária, ainda que não suficiente, para que a formação omnilateral deixe de ser apenas princípio.

Permanência escolar e valorização dos saberes

O quarto achado trata da permanência escolar. O Pacto reconhece, entre suas diretrizes, a multiplicidade de metodologias coerentes com o perfil e o contexto dos sujeitos e a integração das ações do poder público para estimular o acesso e a permanência do trabalhador na escola (BRASIL, 2024, art. 2º, incisos VI e IX). Em Rio das Ostras, a qualificação na própria escola, a entrega de material e de camisa do projeto na aula inaugural e a fala da gestão sobre dar visibilidade a "alunos que têm muito potencial" (RIO DAS OSTRAS, 2025b) sugerem uma política de reconhecimento que vai além da transmissão de conteúdos. Para Arroyo (2005), a EJA só se torna direito efetivo quando reconhece seus sujeitos como trabalhadores com trajetórias próprias; para Freire (1996), respeitar os saberes dos educandos é condição ética e pedagógica do ensinar.

A hipótese que emerge é a de que o protagonismo territorial fortalece a permanência por duas vias: a aplicabilidade imediata do conhecimento, pois a recreação pode ser exercida em espaços próximos e em atividades já presentes na vida comunitária, e a valorização dos saberes, já que o curso toma a experiência dos estudantes como matéria-prima da formação. Trata-se de hipótese interpretativa, e não de constatação empírica: confirmá-la exige dados de frequência, conclusão e inserção, obtidos pelo Cadastro da EJA (CadEJA), previsto no Pacto para o acompanhamento de cursos e matrículas (BRASIL, 2024, art. 14), e por pesquisa de campo.

Tensões e limites

Cumpre registrar tensões e limites. Primeiro, a recreação integra um mercado em que podem predominar vínculos informais e remunerações variáveis, o que exige cautela

para que a qualificação não encaminhe a ocupações precárias (KUENZER, 2007). Segundo, a escala ainda é reduzida: a primeira turma do Programa reuniu 25 estudantes (RIO DAS OSTRAS, 2025b). Terceiro, a sustentabilidade depende de financiamento e apoio federal, cuja continuidade extrapola a decisão municipal. Por fim, a ausência de vozes de estudantes e professores no corpus impede avaliar a política no contexto da prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise permite concluir que a implementação do curso de Recreador em Rio das Ostras expressa, no plano local, a territorialização do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA. A política é induzida pela esfera federal, mas o município exerce autonomia ao escolher parceiros, escolas e cursos, ao coordenar pedagogicamente a oferta e ao vincular a qualificação às vocações do território, o que caracteriza uma reinterpretação local, e não uma réplica do texto nacional. Essa reinterpretação tensiona a dualidade entre formação geral e qualificação instrumental, ao situar a formação profissional no interior da EJA e tomar os saberes dos educandos como ponto de partida.

Do ponto de vista da garantia do direito à educação ao longo da vida, a experiência representa avanço, pois desloca a EJA de uma lógica meramente compensatória para uma lógica de projeto, na qual concluir a escolaridade e qualificar-se para o trabalho são movimentos articulados. Contudo, a inovação em políticas públicas educacionais não se esgota na criação de cursos: depende da integração entre desenvolvimento territorial e formação omnilateral, da continuidade do financiamento e do monitoramento sistemático dos resultados.

O estudo oferece subsídios empíricos e categorias analíticas para a avaliação de modelos de EJA profissionalizante conduzidos por redes municipais. Recomendam-se pesquisas que acompanhem estudantes e egressos, analisem indicadores de frequência, conclusão e inserção produtiva, incorporem as percepções de docentes e gestores e comparem Rio das Ostras com outros municípios que aderiram ao Pacto.

Palavras-chave: EJA Profissionalizante, Pacto Nacional EJA, Inovação Municipal, Educação, Trabalho.

REFERÊNCIAS

ABRUCIO, F. L. A coordenação federativa no Brasil: a experiência do período FHC e os desafios do governo Lula. **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, n. 24, p. 41-67, jun. 2005.

AGÊNCIA GOV. **Governo investe R$ 4 bi em pacto para alfabetização de jovens e adultos**. Brasília, DF, 6 jun. 2024. Disponível em: https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202406/mec-lanca-pacto-nacional-para-valorizacao-da-eja. Acesso em: 20 out. 2026.

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

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 10 de maio de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Brasília, DF: CNE, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510, de 7 de abril de 2016**. Dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 24 maio 2016.

BRASIL. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 2006.

BRASIL. **Decreto nº 12.048, de 5 de junho de 2024**. Institui o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 8, 6 jun. 2024. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2024/decreto-12048-5-junho-2024-795727-publicacaooriginal-171981-pe.html. Acesso em: 20 out. 2026.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008**. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 [...]. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento base PROEJA**: educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio na modalidade de educação de jovens e adultos. Brasília, DF: MEC/SETEC, 2007.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 83-105.

CURY, C. R. J. Sistema Nacional de Educação: desafio para uma educação igualitária e federativa. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, set./dez. 2008.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: CALDART, R. S. et al. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-274.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Projeto pedagógico de curso**: Monitor de Atividades de Lazer/Recreação – Programa EJA-EPT. Porto Alegre: IFRS, Campus Restinga, 2024. Disponível em: https://ifrs.edu.br/restinga/wp-content/uploads/sites/5/2024/06/PPC-EJA-FIC-MonitordeAtividadesdeLazerRecreacao-IFRS-Restinga.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE. **EJA Integrada à EPT**. Campos dos Goytacazes: IFFluminense, [s.d.]. Disponível em: https://portal1.iff.edu.br/o-iffluminense/ensino/projetos/eja-integrada-a-ept-1. Acesso em: 20 out. 2026.

KUENZER, A. Z. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1153-1178, out. 2007.

LIPSKY, M. **Burocracia de nível de rua**: dilemas do indivíduo nos serviços públicos. Brasília: Enap, 2019.

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

RIO DAS OSTRAS. **Lei nº 1.898, de 19 de junho de 2015**. Institui e aprova o Plano Municipal de Educação de Rio das Ostras – PME, e dá outras providências. Jornal Oficial do Município, Rio das Ostras, ed. 744, 19-25 jun. 2015. Disponível em: https://educacao.riodasostras.rj.gov.br/wp-content/uploads/2025/05/Rio_das_Ostras_Lei_1.898_15_Plano_Municipal_de_Educacao-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

RIO DAS OSTRAS. **Relatório de gestão 2023**. Rio das Ostras: Prefeitura Municipal, 2023. Disponível em: https://www.riodasostras.rj.gov.br/wp-content/uploads/2026/07/relatorio-gestao-2023.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

RIO DAS OSTRAS. **Edital nº 04/2025**: Programa Brasil Alfabetizado (republicação). Rio das Ostras: Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Lazer, 2025a. Disponível em: https://educacao.riodasostras.rj.gov.br/wp-content/uploads/2025/04/Edital_04-25_-_Programa_Brasil_Alfabetizado_-_Republicacao_assinado-1.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

RIO DAS OSTRAS. **Jornal Oficial do Município**, Rio das Ostras, ed. 1871, 1 out. 2025b. Disponível em: https://sapl.riodasostras.rj.leg.br/media/sapl/public/normajuridica/2025/3400/jornal_1871.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

RIO DAS OSTRAS. **Jornal Oficial do Município**, Rio das Ostras, ed. 1931, 6 mar. 2026. Disponível em: https://appro.riodasostras.rj.gov.br/storage/riodasostrasapp/jornais/2026/03/23206b99-8510-4629-9866-c0b8a105e6f4.pdf. Acesso em: 20 out. 2026.

SANTOS, M. O retorno do território. **OSAL**: Observatorio Social de América Latina, Buenos Aires, ano 6, n. 16, p. 251-261, jun. 2005.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.