



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/CAMPUS I – SALVADOR**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**  
**MESTRADO PROFISSIONAL**

**EDIÊNIO VIEIRA FARIAS**

**GESTÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DA REDE**  
**MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA-BA**

Salvador  
2015

**EDIÊNIO VIEIRA FARIAS**

**GESTÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO DA REDE  
MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UNEB)/*Campus I*, como requisito para obtenção do grau de mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Lessa Santos Costa

Salvador  
2015

**FICHA CATALOGRÁFICA**  
Sistema de Bibliotecas da UNEB  
Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Farias, Ediênio Vieira

Gestão educacional compartilhada das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso da rede municipal de Bom Jesus da Lapa / Ediênio Vieira Ferreira. – Salvador, 2015.

128 f.

Orientadora: Patrícia Lessa Santos Costa

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2015.

Contém referências e apêndices

Educação de jovens e adultos. 2. Escolas – Organização e administração.

3. Políticas públicas. I. Costa, Patrícia Lessa Santos. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 374

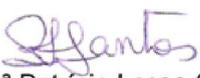
<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div style="text-align: center;"> <p>DEDC - CAMPUS I</p> <p>Departamento de Educação</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><b>UNEB</b></p> <p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p><b>MPEJA</b></p> <p>Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos</p> </div> </div>
---	--

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “Gestão Educacional compartilhada das Políticas Públicas de Educação de Jovens e Adultos: Um Estudo de caso da Rede Municipal de Bom Jesus da Lapa - BA”

**EDIÊNIO VIEIRA FARIAS**

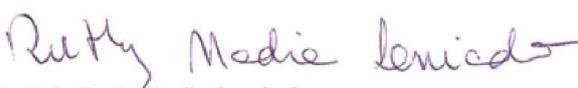
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III –Gestão e Tecnologias da Informação e da Comunicação, em 30 de novembro de 2015, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



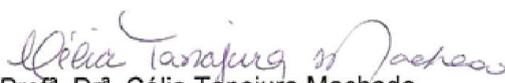
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Patrícia Lessa Santos Costa  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Ciências Sociais  
 Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dr. Antonio Amorim  
 Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
 Doutorado em Psicologia  
 Universidade de Barcelona - Espanha



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ruth Nadia Laniado  
 Universidade Federal da Bahia - UFBA  
 Doutorado em Government Studies.  
 University of Essex, ESSEX, Inglaterra



Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Célia Tanajura Machado  
 Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
 Doutora em Educação  
 Universidade Federal da Bahia - UFBA

Aos meus pais e minha irmã, sempre presentes.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pelo dom da vida;

Aos meus pais e minha irmã, por acreditarem em meu potencial e pelo apoio de sempre;

A Robson Dourado por me ajudar, incansavelmente, nos meus planos e projetos de vida pessoal e profissional;

Aos meus amigos Adolfo Júnior, Adriano Mauro, Aloísio Mauro, Camillo Prisco, Ialy Moreira, Iuri Guerreiro e José Brahma, pela estável presença em todas as minhas conquistas;

De maneira geral, aos meus colegas do MPEJA e, de forma especial, Junio Batista e Maria Luiza - pelo convívio e presença constantes durante a realização de atividades no programa;

Aos colegas de trabalho do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano) de Bom Jesus da Lapa, em especial, Daniela Chagas, Otalmir Sousa, Heron Ferreira e Ariomar Rodrigues pelo apoio de sempre.

Aos funcionários da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), aos membros do Conselho Municipal de Educação (CME) e aos demais sujeitos da pesquisa - inseridos nas unidades de ensino, associações, movimentos sociais e assentamentos de Bom Jesus Lapa -, pela valiosa colaboração;

A minha querida orientadora, Prof<sup>a</sup> Dra. Patrícia Lessa Costa, pela orientação e apoio, cujos ensinamentos me conduziram à construção do conhecimento;

À coordenação e a todos os professores do Programa de Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) por me levarem ao despertar de uma consciência crítica e reflexiva acerca da EJA;

A todos àqueles que contribuíram de forma direta ou indiretamente para a conclusão deste trabalho de pesquisa.

O trabalho da desconstrução, por mais entusiasta que seja, só pode ter consequências definíveis quando o paradigma da consciência de si, da auto referência de um sujeito que conhece e age isoladamente é substituído por outro, pelo paradigma da intercompreensão, isto é, da relação intersubjetiva de indivíduos, que socializados através da comunicação, se reconhecem mutuamente.

(HABERMAS, 1990, p. 288)

FARIAS, Ediênio Vieira. Gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA. 128 f. 2015. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

## RESUMO

Ao considerar a contextualização do processo histórico, dos resultados e dos desafios em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebe-se ainda a falta de prioridade na agenda pública de gestão educacional no que concerne a essa modalidade de ensino. É perceptível o quanto a EJA se desenrolou pelo plano secundário dos aspectos das políticas assistencialistas e reguladoras. As causas dessa exclusão estão atreladas aos diversos fatores desconhecidos da política educacional brasileira. Um dos fatores que contribui para essa situação é a carência de mecanismos estratégicos de gestão pelos atores institucionais dos sistemas de ensino. Assim, cada vez mais, o exercício da gestão educacional participativa e compartilhada torna-se alvo de discussão para desencadear uma prática social capaz de qualificar o ensino da EJA. Partindo da inquietação ‘como constituir uma gestão compartilhada das políticas de EJA na esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa?’, essa investigação teve como objetivo central compreender o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA. Nesse sentido, o objeto de estudo se construiu em torno da gestão compartilhada das políticas de EJA, sob elementos da teoria crítica em Ciências Sociais. Elementos estes que se delimitaram pela tipologia da ação social habermasiana, levando a distinguir ação proposital-racional da ação comunicativa pelos elementos e retratos da gestão educacional em EJA no país. A relação entre gestor institucional e ator social, no âmbito da esfera municipal, deve se intertextualizar com o contexto histórico, filosófico e social da educação brasileira, considerando, em especial, a trajetória gestonária das políticas públicas desenvolvidas no campo da EJA. A investigação é um estudo de caso, sob a abordagem qualitativa, orientado à coleta de informações por meio de entrevistas semi-estruturadas com atores institucionais (gestores e coordenadores) e atores sociais (membros do CME, representantes da Universidade Estadual da Bahia; jovem e/ou adulto inserido em pastorais ou grupos da igreja; jovem e/ou adulto inserido em associação comunitária; jovem e/ou adulto inserido em sindicato ou associação de classe; jovem e/ou adulto inserido em movimentos sociais e assentamentos). O estudo de caso compreendeu também as técnicas de análise documental no Plano Municipal de Educação (PME) 2015 – 2025 e na Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa. O contato com essa complexidade de informações apontou caminhos para a superação de problemas técnicos e operacionais na gestão de EJA, condicionando o município em questão a construir diretrizes e referências a fim de gerar um plano de articulação conjunta entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil. Espera-se que a proposição dessas diretrizes fomente a cooperação entre gestores e atores sociais na esfera pública, sendo capaz de fortalecer relações sociais e o desenvolvimento das políticas educacionais de EJA para a governança local.

**Palavras-chave:** Gestão educacional. Participação social. Esfera pública. Políticas para a EJA

FARIAS, Ediênio Vieira. Compartida la gestión educativa de las políticas de juventud y educación de adultos: un estudio de caso del sistema escolar municipal de Bom Jesus da Lapa - BA. 128 f. 2015. Disertación (Máster), la Universidad del Estado de Bahía, Salvador, 2015.

## RESUMEN

Al considerar el contexto de los procesos históricos, resultados y desafíos de todo El Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), sin embargo, darse cuenta de que es la prioridad de la falta en la agenda pública de la gestión educativa con respecto a este tipo de educación. Es notable como el EJA se desarrolló el plan de aspectos secundarios de bienestar y las políticas regulatorias. Las causas de exclusión están vinculados a diversos factores escalonados en la política educativa brasileña. Uno de los factores que contribuyen a esta situación es la falta de mecanismos de gestión estratégica de los actores institucionales de los sistemas educativos. Por lo tanto, cada vez más, el ejercicio de la gestión educativa participativa y compartida se convierte en objetivo de correo para activar una práctica social capaz de calificarla enseñanza en la educación de adultos. A partir de los disturbios "que constituyen una gestión compartida de las políticas públicas de educación de adultos en la esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa?". Esta investigación tuvo como objetivo investigar el proceso de gestión de la educación compartida de las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) la escuela municipal de Bom Jesus da Lapa - BA. En este sentido el objeto de estudio fue construido alrededor de la gestión compartida de las políticas de educación de adultos, en virtud de los elementos de la teoría crítica em Ciencias Sociales. Los asuntos que están delimitadas por el tipo de acción social de Habermas, que lleva a distinguir la acción intencional-racional de la acción comunicativa de los elementos y los retratos de la gestión educativa en la educación de adultos en el país. La relación entre los gestores institucionales y actores sociales en el ámbito municipal, que debe ser intertextual con el contexto histórico, filosófico y social de la educación brasileña, considerando en particular la carrera de gestión de las políticas públicas desarrolladas en el campo de la educación de adultos. La investigación es un estudio de caso con el enfoque cualitativo, orientado a la recopilación de información a través de entrevistas semi-estructuradas con actores institucionales (gerentes y coordinadores) y de los actores sociales (los miembros del WEC, representantes de la Universidad del Estado de Bahia, joven / o adultos insertados en los grupos de pastores o de la iglesia, los jóvenes y / o adultos insertados en asociación comunitaria; jóvenes y / o adultos insertados en unión o asociación comercial, jóvenes y / o adultos colocados en los movimientos sociales y los asentamientos el estudio de caso. También incluye las técnicas de análisis de documentos en el Plan Municipal de Educación y Currículo propuesta para la educación de adultos municipal. El contacto con esta complejidad de la información ha señalado la manera de superar los problemas técnicos y operativos en la gestión de la educación de adultos, acondicionamiento del municipio preocupado de construir directrices y referencias con el fin de generar un plan conjunto entre los administradores de la educación municipal y agentes de la sociedad civil. Se espera que la proposición de estas directrices promueve la cooperación y la coordinación entre los gestores y actores sociales en la esfera pública, siendo capaz de fortalecer las relaciones sociales y el desarrollo de políticas educativas EJA para la gobernanza local.

**Palabras clave:** Gestión de la Educación. La participación social. Esfera pública. Políticas para la EJA

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Gráfico 01</b>	Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos, 2001 a 2012.....	32
<b>Gráfico 02</b>	Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil (IDH), 2000 a 2012.....	33
<b>Gráfico 03</b>	Evolução do número de matrículas de EJA no ensino fundamental no Brasil, 2001 a 2013.....	35
<b>Figura 01</b>	Política educacional.....	39
<b>Quadro 01</b>	Comparação entre a concepção de administração e de gestão.....	42
<b>Figura 02</b>	<i>A ação comunicativa</i> e o aprimoramento do processo de gestão das políticas da EJA.....	49
<b>Figura 03</b>	Localização do município de Bom Jesus da Lapa-BA.....	53
<b>Gráfico 04</b>	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) de Bom Jesus da Lapa-BA, 1991 a 2010.....	54
<b>Figura 04</b>	Estrutura e organização da SEMED.....	59
<b>Figura 05</b>	Parâmetro de análise para a verificação empírica e teórica.....	63
<b>Figura 06</b>	Recorte do campo e dos sujeitos da pesquisa.....	65
<b>Figura 07</b>	Fase de verificação empírica e teórica.....	67
<b>Quadro 02</b>	Síntese da percepção dos sujeitos em relação à gestão das políticas de EJA da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa- BA.....	75
<b>Quadro 03</b>	Síntese da percepção dos sujeitos em relação ao nível de participação da sociedade civil no processo de gestão das políticas de EJA municipal.....	78
<b>Quadro 04</b>	Percepções dos atores sobre a gestão e participação na política de EJA do município de Bom Jesus da Lapa.....	80
<b>Figura 08</b>	Diretrizes para uma gestão educacional compartilhada das políticas de EJA..	86
<b>Quadro 05</b>	Referências para ampliar a articulação entre os atores na esfera pública.....	86
<b>Quadro 06</b>	Referências de estímulo à construção consensual das políticas de EJA.....	88
<b>Quadro 07</b>	Referências para a construção da gestão compartilhada das políticas de EJA.....	90
<b>Quadro 08</b>	Referências para o empoderamento social dos atores sociais.....	91

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela 01</b>	Evolução do indicador de analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos de idade, 2001 a 2011.....	34
------------------	--	----

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ALFASOL	Programa de Alfabetização Solidária
AJA	Alfabetização de Jovens e Adultos
CAE	Conselho de alimentação Escolar
CACS	Conselho de Acompanhamento e Controle Social
CE	Conselho Escolar
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EMITEC	Ensino Médio com Intermediação Tecnológica
EPN	Escola Popular Noturna
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IAS	Instituto Ayrton Sena
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PAR	Plano de Ações Articuladas
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEA	Posto de Educação de Adultos
PEI	Programa de Educação Integral
PME	Plano Municipal de Educação

PNE	Plano Nacional de Educação
PROEJA	Programa Profissional do Ensino Médio para Jovens e Adultos
PROINFANTIL	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil
PROINFO PROJOVEM	Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRÓ- LETRAMENTO	Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa
SEC/BA	Secretaria de Educação do Estado da Bahia
SECAD	Secretaria Nacional de Educação Continuada
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEMED	Secretaria Municipal de Educação
SESI	Serviço Social da Indústria
TOPA	Todos pela Alfabetização
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO.....</b>	<b>16</b>
<b>2 GESTÃO EDUCACIONAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUANDO A MODALIDADE DE ENSINO PELO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL.....</b>	<b>20</b>
2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA PELO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE.....	23
2.2 ABRANGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL, DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A RECONFIGURAÇÃO DA EJA.....	36
2.3 O AGIR COMUNICATIVO NA ESFERA PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL DA EJA.....	47
<b>3 CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE GESTÃO DA EJA E OS NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DO ATOR SOCIAL NA ESFERA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA-BA.....</b>	<b>52</b>
3.1 O CENÁRIO DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL E DA ESCOLARIZAÇÃO DA EJA DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA.....	53
3.2 A ABRANGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL E DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM BOM JESUS DA LAPA – BAHIA.....	58
3.3 O CAMINHO INVESTIGATIVO E AS REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS DO PERCURSO METODOLÓGICO.....	60
3.4 DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO PARA AMPLIAR O DEBATE ACERCA DE GESTÃO EDUCACIONAL E DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA ESFERA PÚBLICA LOCAL.....	66
<b>4 GESTÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS DE EJA: POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE GESTOR EDUCACIONAL E ATOR SOCIAL EM BOM JESUS DA LAPA – BA.....</b>	<b>69</b>
4.1 INCURSÕES EM CAMPO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS E ATORES SOCIAIS EM RELAÇÃO À GESTÃO EDUCACIONAL DA EJA E À PARTICIPAÇÃO SOCIAL NESSE PROCESSO.....	70
4.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À GESTÃO COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS DE EJA.....	80
4.3 POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO COMPARTILHADO ENTRE GESTOR EDUCACIONAL E ATOR SOCIAL NO PROCESSO DE GESTÃO DAS POLÍTICAS DE EJA EM BOM JESUS DA LAPA – BA.....	85

<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	93
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	96
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E)</b> .....	102
<b>APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DO CMAINHO INVESTIGATIVO</b> .....	104
<b>APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA EXPLORATÓRIA</b> .....	107
<b>APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b> .....	108
<b>APÊNDICE E – RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO</b> .....	109
<b>ANEXO A – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA</b> .....	114
<b>ANEXO B – PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BOM JESUS DA LAPA</b> .....	117
<b>ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP</b> .....	125

## 1 INTRODUÇÃO

Ao considerar a contextualização do processo histórico, dos resultados e dos desafios em torno da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país, percebe-se que falta prioridade na agenda pública de gestão educacional no que concerne a essa modalidade de ensino. É perceptível o quanto a EJA se desenrolou pelo plano secundário dos aspectos das políticas assistencialistas e reguladoras.

De certa forma, o caráter frágil das políticas educacionais voltadas para a modalidade é reflexo da política desinteressada do país, mostrando a necessidade de ampliar o planejamento integrado entre gestores educacionais e atores sociais, sob interesse coletivo pelas formulações administrativas, político-pedagógicas, de financiamento, de formação dos educadores no processo de escolarização da EJA. Além disso, é comum deparar com falhas no regime de colaboração entre as esferas de governo e com perceptível desatenção das instituições em relação às proposições e demandas vindas da sociedade civil como um todo.

O percurso educativo dos jovens e adultos, nos espaços formais de educação ainda se restringe às ações compensatórias das políticas públicas em qualquer esfera de governo. As causas de supressão dos direitos educativos desses alunos estão atreladas aos diversos fatores da política educacional brasileira. Um dos fatores que contribui para esse quadro é a carência de mecanismos estratégicos e de ações democráticas pelos gestores institucionais dos sistemas de ensino. Tal carência intensifica a descontinuidade das políticas e programas relacionados à escolarização de jovens e adultos. A exemplo disso, os planos de governo deixam transparecer as dificuldades na oferta de EJA e falta de compromisso público ao tratar do percurso educativo dessa modalidade de ensino. Assim, cada vez mais, o exercício da gestão educacional – participativa e compartilhada - é alvo de discussão visando desencadear uma prática social capaz de qualificar este tipo de ensino, de maneira a reverter o atual quadro da educação, principalmente da EJA.

Nesse sentido, essa investigação teve como objetivo geral compreender o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA, principalmente a partir do ano de 2008, quando foi regulamentada de fato esta modalidade de ensino no município.

Nessas condições, esse estudo parte do seguinte questão: como constituir uma gestão compartilhada das políticas públicas de EJA na esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa?

Para aproximar mais o problema, de criar indagações múltiplas em torno dele, de construir respostas e categorias abrangentes e complexas sobre educação e sociedade, essa pesquisa se apoiou nos seguintes objetivos específicos: i) apontar as variadas estratégias de gestão educacional no processo de escolarização da EJA; ii) identificar o grau de participação e decisão coletiva da sociedade civil na governança local, tanto pela sua representatividade no Conselho Municipal de Educação (CME) quanto pela sua representatividade em associações de classe e comunitárias, grupos de igrejas, movimentos sociais e assentamentos; iii) analisar as percepções dos diferentes atores em relação à ideia de gestão compartilhada e participativa das políticas para a EJA; iv) e, por fim, propor diretrizes e referências a fim de gerar um plano de articulação conjunta entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil, sendo capaz de fomentar o processo de gestão compartilhada das políticas de EJA na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA.

Assim, o desenvolvimento dessa proposta de pesquisa focou-se no objeto de estudo *a gestão educacional compartilhada das políticas de EJA*, trazendo elementos da tipologia da ação social em Habermas (2011a, 2012b), capazes de orientar à diferenciação entre ação estratégica (ação proposital-racional) da ação simbólica (ação orientada ao consenso ou agir comunicativo) pelos elementos da gestão educacional em EJA no país.

A relação entre ator institucional (gestores e coordenadores de EJA) e ator social, no âmbito da esfera municipal, intertextualizou com o contexto histórico, filosófico e social da educação brasileira, considerando, em especial, a trajetória gestonária das políticas públicas desenvolvidas no campo da EJA. Sendo assim, a investigação se constituiu com base nos seguintes elementos: *a gestão educacional compartilhada, participação social, esfera pública e política para a EJA*.

Tais pontos entrelaçaram com a explicitação da relação entre Estado e sociedade, capaz de mostrar a configuração assumida pelo Estado-nação frente às decisões e deliberações do sistema e da estrutura política educacional brasileira. Assim, partindo dessa análise, o Estado foi associado ao conceito de política, inserido dentro de um sistema social global pelos estudos sobre poder, dominação e ação social em Weber (2001).

Paralelo a esta base epistemológica, as pretensões críticas puderam se inter-relacionar com elementos da gestão educacional partilhada dentro do aparelho do Estado, focando a necessidade de se constituir uma política mais integrada e comprometida com o percurso educativo da EJA no país.

Para defender os direitos do sujeito da EJA é preciso fortalecer o papel dos gestores institucionais frente às demandas da modalidade através da participação de pessoas e grupos

organizados junto ao planejar e executar da esfera pública. Os mecanismos de articulação entre a sociedade civil e o organismo do governo apontarão caminhos para gerar uma gestão compartilhada das políticas de EJA. A construção de canais mais participativos na gestão educacional poderá reconfigurar a esfera pública local. Com a anexação das manifestações do sujeito social na esfera pública educacional local contribuirá na definição de ações políticas dentro das instituições e órgãos do governo.

A construção dos espaços autônomos de discussão e deliberação, acompanhada da participação efetiva dos atores sociais, viabiliza uma EJA como instrumento de emancipação social. Isso significa constituir uma gestão educacional vinculada a um novo projeto de sociedade, capaz de atender às demandas da modalidade. Assim sendo, a gestão em EJA, tratada aqui, foi compreendida e redimensionada para além das especificidades administrativas. Ampliou-se para o âmbito da participação social, tensionada para um parâmetro de educação em EJA, centrado nas condições reais da sociedade globalizada.

Nessa perspectiva, a investigação foi construída sob a abordagem qualitativa em educação, complementada pelo procedimento do estudo de caso num viés exploratório. Para a coleta de informações e evidências, foram utilizadas técnicas de entrevistas semiestruturadas em campo, com atores institucionais (gestores educacionais e coordenadores pedagógicos) e atores sociais inseridos no Conselho Municipal de Educação (CME) e membros da sociedade civil em geral. A pesquisa contou com o apoio da técnica de análise documental no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) e na Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009).

Nesse sentido, o estudo de caso na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa apontou caminhos para pensar sobre aspectos fundamentais referentes à prática de gestão educacional da EJA, condicionando o município, em questão, a gerar um plano de articulação conjunta entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil local.

Dante disso, essa pesquisa está estruturada em três capítulos que se complementam. O primeiro situou os estudos sobre a EJA, a abrangência da gestão das políticas educacionais e o sentido da participação social no Brasil, respeitando o contexto sócio-político da democratização da educação brasileira e focando a perspectiva da relação entre Estado e sociedade civil. Trouxe também uma breve diferenciação entre ‘política pública’ e ‘política educacional’, além da substancial comparação entre as concepções de ‘administração’ e ‘gestão educacional’, a fim de direcionar o leitor para um melhor entendimento desse processo investigativo. Por fim, discutiu sobre a importância da ação comunicativa na esfera pública como possibilidade na evolução da gestão das políticas de EJA.

O segundo capítulo abordou a abrangência da gestão educacional no nível local, descrevendo o percurso teórico-metodológico adotado, o cenário do sistema de ensino e da escolarização de jovens e adultos no município de Bom Jesus da Lapa – BA. Esta seção, através da definição dos conceitos, dimensões e indicadores da pesquisa, apontou caminhos para ampliar o debate acerca da gestão educacional e da participação na esfera pública local.

Por fim, o terceiro capítulo, pelas incursões em campo, analisou as percepções dos atores institucionais e sociais em relação à ideia de gestão compartilhada das políticas da EJA tomando por base a realidade local. Esse capítulo apresentou também sugestões ou possibilidades para gerar e/ou ampliar a interação entre ator institucional e social no processo de gestão educacional das políticas de EJA em Bom Jesus da Lapa – BA.

Diante do exposto, é importante ressaltar que pela familiaridade com o problema da pesquisa, pelo desenvolvimento do estudo de caso e pelas leituras críticas e reflexivas durante a revisão de literatura, percebeu-se que ainda é preciso caminhar muito para melhorar as condições de generalização e formalização da relação entre os atores institucionais e atores sociais na esfera pública local.

## **2 GESTÃO EDUCACIONAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: SITUANDO A MODALIDADE DE ENSINO PELO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL**

[...] a democracia teria que ser pensada como o processo de longo prazo de incorporação dos princípios democráticos pela própria sociedade, um processo que certamente ainda não chegou ao seu final, na medida em que podemos claramente perceber que uma série de órgãos do Estado ainda não incorporou a sua estrutura ou a seu funcionamento os princípios da ordem democrática. (AVRITZER, 1995, p. 9)

Tomando como base a citação que abre este capítulo, é possível perceber que o movimento da democratização no Brasil ainda se encontra em processo de desenvolvimento devido à incorporação dos princípios constitucionais pelas instituições políticas e órgãos do Estado. Esse amadurecimento é refletido sobre os sistemas públicos de ensino e as formas de administração de seus serviços.

Para tanto, a gestão dos sistemas de ensino e das escolas ainda se reestrutura em ações burocráticas da máquina pública, com projetos fragmentados e de operacionalização isolada sobre as atividades educacionais. Essas dificuldades também estão atreladas às limitações do Estado sobre suas ações motivadas pelo projeto neoliberal da economia que leva em conta a lógica de mercado e do capital (OLIVEIRA, 2012)

Partindo desses aspectos, torna-se complexo tratar da gestão educacional pelo contexto das políticas em educação formatada no paradigma neoliberal de mercado. Analisar os caminhos e descaminhos que essa gestão toma no âmbito da EJA, configura-se num papel ainda mais desafiador. Assim, para ampliar o debate em torno da gestão educacional em EJA, inicialmente, adotou-se o estudo em três bases legais vigentes: a Constituição Federal (CF) de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Esses atos normativos serviram como marco para delinear as discussões acerca do contexto sociopolítico do processo de democratização da sociedade e da educação do país.

A Constituição Federal, promulgada em 1988, demarca o dever do Estado com a educação de jovens e adultos. O artigo 208, inciso I da Magna Carta, determina a garantia de “[...] ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988). Dessa maneira, a legislação em vigor, responsabiliza a União e os demais entes federativos (estados e municípios) a desenvolverem e implementarem políticas para a educação de jovens e adultos. Outros pontos de grande relevância, para alimentar essa discussão, estão contidos no artigo 206 da CF e se

referem a: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” e “garantia do padrão de qualidade” (BRASIL, 1988). Estas questões reforçam a responsabilização do papel do Estado em assumir sua ação intervencionista para garantir um espaço educativo digno, inclusive na EJA, que seja capaz de preparar as pessoas para exercer a sua cidadania.

Complementar ao entendimento desses pontos específicos da CF-1988, busca-se compreender as ações relacionadas ao ingresso ou retorno de pessoas ao processo de escolarização, a partir da aprovação da LDB nº 9.394/1996. Esse ato regulatório, em seu artigo 3º, determina princípios que servem de alicerce ao ensino básico público nas diferentes etapas e modalidades. A partir deles, foram destacados três elementos que foram fundantes para essa pesquisa: *a gestão compartilhada na educação, a garantia do padrão de qualidade no ensino e formação cidadã de jovens e adultos na escola formal.*

Nesses termos, a LDB nº 9.394/1996 ainda aponta, em seu artigo 3º, para a “valorização da experiência extra-escolar;” e preza pela “vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais” (BRASIL, 1996). Outra referência a esta mesma lei, o artigo 4º coloca em evidência a oferta de “[...] ensino noturno regular, adequado às condições do educando [...]” (BRASIL, 1996), buscando oferecer a toda a população uma “[...] educação escolar regular para jovens e adultos com característica e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola [...]” (BRASIL, 1996). Nesses pontos, a referida lei deixa clara a importância de regulamentação dos direitos e deveres dos cidadãos e da reafirmação do papel do Estado e sua relação com a sociedade civil frente à educação escolar pública e gratuita.

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, regulamenta as referências à EJA constantes da CF-1988 e LDB nº 9.394/96, reconhecendo a modalidade de ensino em EJA como “[...] uma categoria organizacional constante na estrutura da educação nacional com finalidades e funções [...]” (BRASIL, 2000), incorporando um novo sentido à educação de jovens e adultos do país. Nesse mesmo parecer, a EJA é definida como:

[...] uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria (BRASIL, 2000, p. 26)

Desse modo, a retomada às bases legais vigentes evidencia alguns pontos importantes para convalidar as discussões na modalidade. Embora o Brasil congregue um conjunto de leis que garanta o direito à educação para todas as pessoas, na prática social se depara com procedimentos políticos específicos que impedem a oferta com qualidade, deixando de atender às necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos, até então excluídos do processo de escolarização, principalmente, nos espaços formais de educação.

A fim de concretizar melhor o estabelecido em lei e ampliar os padrões de qualidades dos sistemas de ensino, não se pode perder de vista as contribuições dos movimentos sociais pela educação a partir do final década de 1970 e início dos anos 1980. As novas discussões em torno dos aspectos educacionais vindas da sociedade civil, nesse período da história brasileira, abriram novos caminhos para que a educação para jovens e adultos se deslocasse de uma visão compensatória/reparadora para uma visão de educação como direito.

A mobilização social pela EJA tomou maior visibilidade pela criação e revitalização de organizações, associações e identidades, tanto no âmbito local, regional como nacional, principalmente, a partir do final da década de 1980, pós-promulgação da CF – 1988. Nesse cenário, pode-se agregar o estímulo à participação da sociedade civil em defesa de uma educação de adultos de qualidade pela realização das duas Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs), nos anos de 1997 e 2009.

No entanto, mesmo com as sucessivas discussões no que concerne à definição do rumo das políticas educativas para a modalidade, a garantia de aprendizagem significativa para os jovens e adultos continua no palco dos conflitos entre Estado e sociedade civil. Assinala-se contraditoriamente, nesse cenário, os simultâneos avanços e percalços do movimento de busca por uma política pública adequada às reais condições da modalidade. Ao pensar nessas questões, vem-se estimulando e fortalecendo o debate acerca da EJA, capaz de dar maior visibilidade à condição social, política e cultural desses sujeitos dentro do contexto histórico e institucionalizado de educação (DANTAS, 2012).

Desse modo, na tentativa de aproximar ainda mais da problemática inicial, as discussões a seguir compõem um conjunto de considerações para abordar melhor a ideia dessa gestão educacional em EJA. Os estudos acerca da gestão compartilhada, da participação dos atores sociais na esfera pública educacional e o do desenvolvimento das políticas para a EJA vieram para tensionar a ideia do que hoje se tem sobre a relação entre Estado e sociedade civil e os efeitos que essa relação causa no processo de democratização das instituições políticas e, conseqüentemente, dos sistemas de ensino, em particular, da esfera municipal.

## 2.1 DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA EJA PELO CONTEXTO DA RELAÇÃO ENTRE ESTADO E SOCIEDADE

Trazer o contexto da democratização das políticas educacionais, no aspecto da responsabilização, tanto do Estado<sup>1</sup> quanto da sociedade civil<sup>2</sup>, torna-se uma tarefa condicionada para compreender o que é complexo em educação. Por isso, esse arcabouço teórico não vem para esgotar a conjuntura histórica e política das organizações e estruturas dos sistemas de ensino e exaurir a análise em relação ao percurso educativo dos jovens e adultos do país em espaços formais de educação. A ideia é abrir também outros canais de discussão para perceber o nível de participação social e de compartilhamento dos gestores das instituições de educação frente à construção e desenvolvimento das políticas de EJA.

Como se evidencia, historicamente, “[...] os movimentos sociais de caráter contra-hegemônico [...]” (AGUIAR; BOLLMANN, 2011, p. 62) têm travado lutas em defesa de uma escola pública gratuita e de qualidade. Lutas essas que foram intensificadas no Brasil ao final dos anos 1970 (GOHN, 2012) e início dos anos 1980<sup>3</sup>, justamente pela busca de espaços de socialização, de cooperação e por canais de diálogos para pensar as proposições políticas de educação para os jovens e adultos.

Gohn (2011a), no sentido gramsciano de ressignificação das formas de resistência à hegemonia dominante, aponta que ao passo que o capitalismo foi se estabelecendo, a mobilização social abandonou a busca somente pelas condições de subsistências e passou a incorporar as reflexões acerca da reivindicação por diferenciados direitos. Isso, segundo a

---

<sup>1</sup> Nesse escrito, têm-se a preocupação em definir o conceito de Estado em Weber (1967). Essa escolha teórica facilita a compreensão do processo de racionalização do mundo e da sociedade. Tanto que Weber (1967) atribui o Estado como mais uma “entidade política com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais, as leis, administrado por funcionários especializados.” (1967, p. 4). Talvez o estudo sobre Estado aqui poderia ser ampliado para uma visão hegeliana (Estado contendo a sociedade civil de maneira a superá-la) ou lockeana (Estado também contendo a sociedade civil, mas de forma a considerá-la como o canal da legitimação e das finalidades). (BOBBIO, 1982)

<sup>2</sup> Trazer a definição desse termo, ao longo desse escrito acadêmico, não é algo fácil. Preferiu-se assim espelhar em Bobbio (1982), quando faz inferência de seus estudos na contraposição hegeliana-marxista. Define a sociedade civil “como o verdadeiro centro, o teatro da história [...] compreende todo o conjunto das relações materiais entre o indivíduo, num interior de um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas.” (1982, p. 31). No decorrer do texto, esse conceito pode ser estendido à ideia de “mundo da vida”, adotado por Habermas (1984) ao explicitar as transformações da estrutura da esfera pública pelas investigações acerca da sociedade burguesa da época.

<sup>3</sup> Nessa década, o Brasil passou por um processo de redemocratização da sociedade, marcado pelo fim dos governos militares. A partir desse período, começa a se romper com a ‘política educacional compensatória’ instalada pelo sistema de ensino supletivo. Segundo Gohn (2012), esse momento de evolução dos princípios da democracia tem sua base nas práticas reivindicatórias do cotidiano popular, vivenciadas nos contextos das relações sociais. Corrobora que “no Brasil dos anos 1980, os movimentos sociais, particularmente de caráter popular, foram o lume que orientou os tênues avanços democráticos que a sociedade civil obteve.” (GOHN, 2012, p. 58).

autora, foi o que levou os movimentos populares a se manifestarem a favor de práticas educativas com caráter popular e progressista.

A base educacional autoconstruída<sup>4</sup> pelos movimentos sociais, faz acreditar que a educação de jovens e adultos, nascida no campo da educação popular, deve ser vista não como uma ação reparadora ou assistencialista, mas deve ser entendida como um direito humano conquistado pela sociedade (HADDAD, 2007).

Nessa perspectiva, Cury (2002) afirma que a garantia do direito de todos à educação pública foi recentemente declarada em lei, sendo instituída ao final do século XIX e início do século XX. Essa condição legal emerge das lutas sociais construídas pelos segmentos da classe trabalhadora em defesa da sua participação na vida econômica, social e política (CURY, 2002). Assim, para compreender o desdobramento da EJA como direito e as implicações das políticas públicas para educação, é de grande importância destacar o recorte da trajetória da EJA, mostrando até que ponto as ações políticas – pós-promulgação da LDB nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - evidenciaram sinais de direitos, capazes de serem compreendidos enquanto políticas de Estado para a consolidação da modalidade no Brasil.

Esse movimento na história dá condições para entender o processo de democratização das políticas educacionais, em especial da EJA, e sua relação intencional entre Estado e sociedade civil, ou seja, esses tratados legais - a CF-1988, a LDB nº 9.394/1996 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000 - mostram o quanto a implementação das ações de EJA, nas esferas públicas, se configuraram como fenômeno histórico construído. Essa questão estimula à percepção de como a gestão educacional das políticas educacionais, a partir dos marcos legais, vem aproximando das demandas e ações vindas da sociedade.

Por outro lado, embora a CF-1988 confirme a oferta do ensino fundamental gratuito e obrigatório, inclusive àqueles que não tiveram oportunidade de acesso a idade própria, o Brasil chegou à década de 90 sem muitos avanços, denunciando uma política educacional frágil e ineficiente.

Em meados da década de 1990, pela aprovação da LDB nº 9.394/96, a EJA torna-se uma modalidade de ensino integrada à educação. Essa regulamentação rompeu com a distinção que muitos ainda faziam entre ensino regular e ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Assim, ocorreu a transformação do conceito Ensino Supletivo para o termo

---

<sup>4</sup>Gohn (2012) trabalha com essa autoconstrução no processo educativo para mostrar que a aprendizagem se constitui por levar em consideração: a experiência pela relação do ator com o exercício do poder; o saber lidar com as diferenças existentes na realidade social ou nos grupos sociais e culturais; o contato com outras camadas ou grupos que apoiam o movimento social; e por fim, a defesa dos interesses comuns de grupos e camadas.

Educação de Jovens e Adultos (EJA). Soares (2002) defende, nessa perspectiva, que não ocorreu apenas uma mudança de vocábulo, mas uma supressão da ideia de “instrução” para a troca de um termo mais amplo, a “educação”. Pois esta denominação compreende os múltiplos processos de formação cidadã.

Ao final da década de 90, foi instituído o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), pelo qual redefiniu as formas de financiamento das políticas educacionais, especialmente para o ensino fundamental que então era apenas a etapa obrigatória da educação básica, implicando em retrocessos para a educação de jovens e adultos do país. Como o Congresso Nacional não confiava nos dados referentes ao ensino supletivo, vetou<sup>5</sup> o repasse de recursos aos estados e municípios, deixando estes entes federados desestimulados no desenvolvimento de políticas públicas no ensino fundamental em EJA (HADDAD, 2007).

É importante ressaltar que, nessa mesma década, ocorreu a V CONFINTEA (1997), em Hamburgo, Alemanha. Antes de sua realização foram realizados encontros, seminários e debates nacionais de caráter preparatório a fim de tornar visíveis os desafios propostos pela EJA, levando em conta a participação em massa dos representantes da sociedade civil. Essa conferência foi um marco significativo pela reafirmação dos direitos de acesso e permanência dos jovens e adultos na educação básica (IRELAND, 2010).

Sendo assim, a partir dos documentos elaborados previamente nos países e pelos compromissos estabelecidos por eles durante a V CONFINTEA, a SESI/UNESCO (1999) firmou com os países participantes a Declaração de Hamburgo, a qual garantia o direito universal da alfabetização e da educação básica entendida como uma ferramenta para o processo de democratização do ensino, inclusivamente, na educação de jovens e adultos.

Complementar a esse traçado histórico, é preciso situar a entrada do século XXI, no qual surgiram diversas reflexões em busca por respostas aos desafios da sociedade atual, principalmente no que se refere à construção de ferramentas para que as pessoas estabelecessem mecanismos de sobrevivência. Assim, para superar as fragilidades e os problemas enfrentados pela EJA durante todos esses anos, principalmente a partir do período de redemocratização da educação no Brasil, os órgãos da educação e as instituições escolares começaram inserir novos sentidos e ações educativas para educação de adultos. Um exemplo

---

<sup>5</sup>Segundo Haddad (2007, p. 12), “o governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002) optou por um padrão de envolvimento marginal do ministério da Educação com o tema da EJA e da alfabetização de jovens e adultos.” Nesses termos, o ministério em questão transferiu à iniciativa privada a gestão da modalidade, implantando o programa Alfabetização Solidária [ALFASOL], financiando apenas partes das ações com seus recursos.

da busca por um novo entendimento de EJA, o Conselho Nacional de Educação (CNE), pela Câmara da Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer nº 11/2000, com objetivo macro de estabelecer as diretrizes nacionais da educação básica (HADDAD, 2007).

Nessa perspectiva, o MEC divulgou, em janeiro de 2003, que a alfabetização de jovens e adultos passaria ser a prioridade do governo federal. Assim, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) dando autonomia aos órgãos públicos estaduais e municipais, instituições de ensino superior e ONGs para desenvolverem ações de alfabetização (CAMBOIM; MARCHAND, 2010). Dentre as iniciativas, pode-se destacar: a implementação do Projeto Escola de Fábrica, o Programa Nacional de inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração Profissional da Educação Profissional do Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA).

Como a Educação de Jovens e Adultos ainda continua sendo uma representação de uma dívida social não reparada (SOARES, 2002), houve a necessidade da realização da VI CONFINTEA (2009), em Belém-PA. Esse encontro internacional, realizado no Brasil, discutiu questões relacionadas às políticas da educação de adultos sobre aspecto da aprendizagem ao longo da vida, a fim de atender os padrões de qualidade, participação, inclusão e mecanismos de financiamento na EJA.

A partir do exposto, é notório o empenho dos sistemas de ensino no Brasil para a melhoria do atendimento aos jovens e adultos. É perceptível também o quanto as reformas da estrutura e organização desse sistema, ao longo do tempo, buscaram estabelecer e monitorar políticas de acesso a escolaridade e mecanismos de prevenção para diminuir a distorção de idade/série. O percurso histórico e político da educação, em particular da EJA, alimenta o caminho dos avanços para a modalidade como esforços de superar os variados problemas que ainda a cerca.

Nessa perspectiva, para uma melhor compreensão da complexidade desse contexto sociopolítico e educacional do Brasil, é interessante abordar o movimento da política em EJA. Essa abordagem eleva o nível de entendimento em relação à ideia de gestão educacional compartilhada e o desenvolvimento de política no âmbito das instituições públicas e das sociedades organizadas.

O que se percebe é a condição de aproximação e, ao mesmo tempo, de distanciamento do Estado em relação à sociedade civil, e vice-versa. Isso acaba por reafirmar que os direitos até então conquistados vêm se constituindo e se ressignificando dentro de um fenômeno histórico complexo (DAGNINO, 2000). Nesse sentido, os instrumentos legais apontados anteriormente (CF-1988, a LDB nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000) demarcam a

análise do processo de redemocratização da educação nos anos de 1980 e 1990. Além de mostrar a evolução das conquistas do direito à EJA, responsabilizando as instituições públicas (principalmente na primeira década do século XXI) em perceber a EJA como mais uma condição de garantia da universalização da escola para todos.

Com efeito, a incorporação dos princípios democráticos passou a exigir das instituições e órgãos públicos e da gestão educacional mais efetividade da operacionalização de uma reforma educacional, inclusive na esfera pública municipal.

É visível, pela teoria crítica da sociedade, que a mudança da institucionalidade burocrática/autoritária para a institucionalidade democrática, pós-promulgação da CF-1988, abre canais para a ação coletiva e estimula para novas reações da sociedade frente o funcionamento das instituições do sistema (AVRITZER, 1995), nesse caso, os educacionais. Essa indicação reflete a importância da municipalização, da governança local e da gestão pública municipal. Assim, a governança local se devolve no sentido de considerar o “[...] universo das parcerias, a gestão compartilhada entre diferentes agentes e atores da sociedade civil como da sociedade política [...]” (GOHN, 2011a, p. 44).

Em termo de municipalidade, após CF-1988 e LDB nº 9.394/96, o setor educacional foi adquirindo autonomia para reformular seus sistemas de ensino por meio de normas complementares próprias, dando abertura para organizá-los e estruturá-los através dos marcos legais vigentes (ações instituídas) e dando espaço para ampliar os canais de relação com as demandas da sociedade civil organizada (ações instituintes). Mesmo assim, pós-LDB nº 9.394/96 até o final da primeira década do século XXI, os municípios continuaram a enfrentar problemas em seus sistemas de ensino em relação à questão do financiamento<sup>6</sup> e da valorização do profissional da educação ou de recursos humanos insuficientes. Nesse cenário, é comum perceber na redemocratização da sociedade que uma quantidade expressiva de municípios no Brasil ainda não é desvinculada de seus laços político-estruturais e educacionais de seu estado. O que tem sido uma dificuldade para a EJA trabalhar com as melhorias na implementação de políticas educacionais peculiares à modalidade de ensino local.

No viés histórico, antes da LDB nº 9.394/96 (e mais ainda, antes da CF-1988), a movimentação da sociedade civil, nas décadas de 1970 e 1980, acabou por fortalecer as

---

<sup>6</sup>A lei nº 9.424/96 que regulamentou o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) foi um prova da limitação dos investimentos público dentro dos sistemas municipais de ensino, focalizando “o investimento público no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos e desestimulou o setor público a expandir o Ensino Fundamental de jovens e adultos.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 09).

transformações políticas e os aspectos da governança local. Após promulgação das duas leis, em questão, esse fortalecimento amplia a ideia de participação na esfera pública local.

Segundo Avritzer (2000), essa aproximação com a esfera pública leva por compreender que

[...] a racionalidade do processo participativo não leva à constituição imediata de propostas administrativas, mas conduz a um processo democrático de discussão. Diferentes atores construindo identidades em públicos, estabelecendo novas formas de solidariedade e possibilitando a superação de uma condição privada de dominação constituem os elementos centrais da noção de esfera pública (AVRITZER, 2000, p. 32).

E essa ‘racionalidade do processo participativo’, apontada pelo autor, está exemplificada na representatividade dos fóruns, conferências, conselhos nacionais, estaduais e municipais de educação, além das entidades e dos movimentos da sociedade civil, bem como na condição de escolha representativa das figuras políticas para ocuparem as cadeiras nas casas legislativas.

Toda essa variedade de sujeitos sociais representativos e representados, após a CF-1988 e LDB nº 9.394/96, levou o Ministério da Educação (MEC) formalizar o Plano Nacional de Educação (PNE) 2001–2010. Este, aprovado pela Lei nº 10.172/2001, apontou 26 metas para a EJA:

[...] sendo que quatro (1, 2, 3 e 16) dizem respeito à ampliação de matrícula nessa modalidade; [...] uma, específica (6), refere-se ao levantamento e avaliação de ações de alfabetização; outra (5) trata da integração curricular entre formação geral e formação profissional no ensino fundamental; duas (7 e 25) tratam da formação de professores; quatro (8, 11, 18 e 19) da parceria com a sociedade civil, destacando as IES; e, por fim, três (9, 10 e 20) tratam do apoio federal aos sistemas estaduais e municipais no atendimento a EJA (BRASIL, 2001).

Como se percebe, pelo resultado de conflitos e consensos dentro da sociedade, foi possível definir variados objetivos para a EJA, podendo destacar aqui: elevação global do nível de escolaridade das pessoas; melhoria da qualidade de ensino; ampliação do acesso e da permanência dessas pessoas no ambiente escolar e, por fim, democratização da gestão do ensino público. Este último mostra a responsabilização tanto da gestão educacional quanto da sociedade civil no desenvolvimento das ações e propostas da escola (pela sua construção do projeto político pedagógico) e no desdobramento das políticas públicas em nível local (pela elaboração dos planos decenais locais e constituição de conselhos municipais).

Por outro lado, nessa primeira década do século XXI, foi perceptível a falta de acompanhamento da sociedade civil no cumprimento das metas estabelecidas no PNE 2001-2010, assim como

[...] foram poucas e fragmentadas as iniciativas do Legislativo, do Ministério da Educação ou do Conselho Nacional de Educação nessa direção. O plano trouxe metas que se referiam a todos os níveis e modalidades de educação; todavia não se realizou uma avaliação efetiva para observar o cumprimento ou não dessas metas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 184).

Sendo assim, pois, se por um lado, a universalização do acesso ganhou destaque na agenda pública do governo, por um outro, as condições de permanência dos indivíduos não atingiram um quadro ainda satisfatório. Assim, a evasão e a repetência acabam por intensificar a exclusão relativa aos direitos à educação de qualidade e, conseqüentemente, passando a enfraquecer as formas de promoção do exercício da cidadania, colocando jovens e adultos em condição de sujeitos desassistidos pelas políticas educacionais do Estado. Conseqüentemente eles se deparam com o neoliberalismo político e econômico de que esses sujeitos são incapazes de se enquadrarem na lógica do mercado e no interesse do capital (ANDRADE; SILVA, 2012). Assim, mesmo com a CF-1988 e nova LDB instituída, as esferas de governo (federal, estadual e municipal) sempre figuraram a descontinuidade da oferta de educação de qualidade para todos aqueles com mais de 15 anos de idade, ainda que a sociedade civil, pela sua mobilização no decorrer das décadas de 1980 e 1990, buscasse reivindicar melhores condições para alcançar esse direito à educação de qualidade. Tanto que “[...] a conquista do direito à EJA [...] foi marcada pela forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e de maior participação nos rumos da gestão pública.” (HADDAD, 2007, p. 13). Essa mobilização social levou a aprovação do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o qual estabeleceu um novo caminho para a gestão das políticas de Educação de Jovens e Adultos no país (HADDAD, 2007).

Importante salientar que, ao final dos anos 1990, ocorreu uma articulação da sociedade civil com os movimentos organizados para a constituição de fóruns de EJA (SOARES, 2003), levando a promover os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), a fim de discutir pontos relevantes para a modalidade e criar condições para a ampliação do diálogo entre os representantes do governo e as demandas da sociedade civil (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007). Realizado pela primeira vez no ano de 1999, o ENEJA teve como pauta prioritária “[...] a temática da alfabetização, da educação para a cidadania e a formação para o trabalho [...]” (FRANÇA; CEARON, 2012, p. 65) e “[...] colaborou para

revisão e alargamento do conceito de EJA” (FRANÇA; CEARON, 2012, p. 65), propiciando no Brasil uma releitura dos documentos da V CONFINTEA.

Nesse sentido, percebe-se aqui que “[...] para além da trajetória de carência, há uma trajetória de conquista e luta que faz parte do cotidiano dos setores populares e que determina as razões da construção da sociedade onde vivem” (HADDAD, 2007, p. 15), mostrando assim os caminhos da evolução da humanidade e da política educacional. Nessas condições, a história da EJA está intimamente agregada ao contexto histórico da democratização da sociedade e da educação como um todo, período em que o Estado brasileiro passou por mudanças significativas.

Haddad (2007) defende que foram diversos os fatores que levaram a EJA a ser reconhecida como direito, dentro os quais destacam a:

[...] nova legislação pós-ditadura militar; a forte vocação participativa e descentralização da nova Constituição de 1988 que consagrou as demandas dos movimentos sociais por processo de democracia participativa para além das tradicionais formas representativas; a presença dos governos progressistas no plano municipal [...]; a influência do movimento de educação popular, de forte identidade freireana, que, ao se voltar para a escola pública e para o direito de jovens e adultos em obter a sua escolaridade, pressionou e influenciou na construção de um novo modelo de se fazer EJA [...] (HADDAD, 2007, p. 22).

Sendo assim, partindo da perspectiva da redemocratização da sociedade e da educação, a escola pública deve assumir suas missões democrática, ética, dialógica, inovadora e integradora (AMORIM, 2011). Missões estas que poderão se tornar “cada vez mais plural, mais coletiva, mais formativa e informativa” (AMORIM, 2011, p. 110) caso a escola ofereça ao estudante a possibilidade de caminhos para exercerem sua cidadania.

Nesses termos, o Brasil do século XXI carrega consigo o movimento dialético de sua própria história política e social. Tanto os problemas quanto as conquistas, no decorrer desse contexto educacional, promovem maiores possibilidades e desafios para a gestão do sistema de ensino municipal e das instituições escolares, levando-os a pensar em estratégias eficazes para o desenvolvimento de ações e políticas para a EJA principalmente no âmbito local.

Conforme Haddad (2007) é importante considerar a conjuntura sociopolítica, do final da década de 90 e dos primeiros anos do século XXI, visto que nesse período intensificou “[...] a divisão de responsabilidade entre as esferas de governo, notadamente com estímulo à municipalização em virtude da implementação do Fundef.” (HADDAD, 2007, p. 10). De acordo com o autor, essa municipalização trouxe para EJA novos caminhos que foram capazes de gerar ações mais concretas e específicas na modalidade, principalmente no campo da

Alfabetização para jovens e adultos. A exemplo disso foi a substituição do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL 1967 - 1985) e Fundação Educar (1986 – 1990), pelo programa Alfabetização Solidária (AlfaSol) – já no governo de FHC – e, mais recente, pelo programa Brasil Alfabetizado (PBA), a partir do primeiro governo do presidente Lula.

Assim, estudos têm demonstrado que a partir de 2003 ocorreram mudanças expressivas no campo da EJA. O MEC trouxe para si a responsabilidade pela EJA, através da Secretaria Nacional de Educação Continuada (SECAD) - atualmente Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) -, “[...] transferindo o atendimento desta oferta para o campo da responsabilidade pública e procurando garantir o sentido educacional dessa modalidade de ensino [...]” (HADDAD, 2007).

É importante salientar que as ações do MEC para a EJA, entre anos 2003 e 2007, ainda se restringiu à oferta de alfabetização, “[...] em vez de estimular e induzir a garantia de acesso a todo ensino fundamental para jovens e adultos.” (HADDAD, 2007, p. 12). Esse quadro passou por mudanças após a implementação da Lei nº 11.494/2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e da Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB). A implantação desse fundo estruturou melhores condições de financiamento pra a EJA enquanto modalidade da educação básica.

O fato é que, a partir de 2007, os entes federados (principalmente estados e municípios) passaram a conviver com desafios ainda maiores na oferta da EJA. Os gestores educacionais deveriam buscar mecanismos estáveis para a utilização/aplicação dos recursos em prol da alfabetização de jovens e adultos e da oferta de cursos de EJA na educação básica. Para tanto, mesmo essa modalidade de ensino conquistando espaço em termos formais, na prática se deparava com sinais de resistências na garantia do direito a educação. De acordo Ireland (2009), num balanço realizado da Educação de Jovens e Adultos entre os anos de 1990 e 2009, mostra que a oferta da educação para jovens e adultos ainda não tinha recebido a atenção merecida, principalmente, quando se toma por base as significativas reformas educacionais do período.

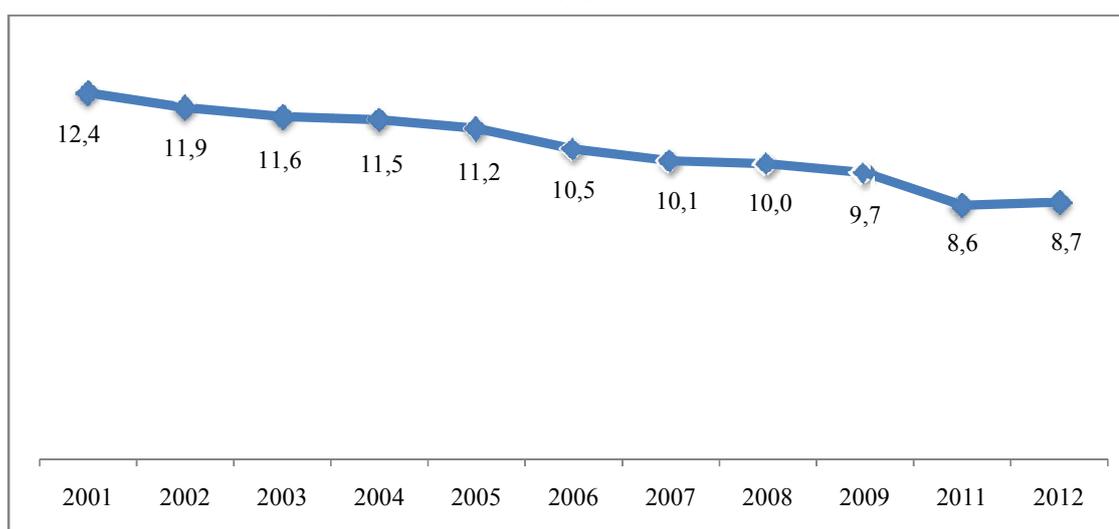
Na entrada da segunda década do século XXI, após a publicação do Parecer CNE/CEB nº 06/2010 (o qual estabelece uma análise do Parecer CNE/CEB nº 23/2008 – que institui Diretrizes Operacionais para a EJA) e da Resolução CNE/CEB nº 04/2010 (que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica), aparece uma nova maneira de pensar e fazer a EJA no Brasil. Nesse sentido, os sistemas de ensino passaram a perceber com maior veemência a importância da modalidade de ensino para o meio social e cultural, reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos plenos de direito. Além disso, muitos órgãos

da educação desenvolveram reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem, da orientação didático-pedagógica, da flexibilidade/especificidade curricular e da pluralidade de propostas pedagógicas em torno da oferta da EJA em diferentes esferas de governo. De fato, dentro desse contexto, a EJA ganhou maior visibilidade dentro das políticas educacionais, no entanto, percebe-se que a atenção permanece centralizada no aspecto pedagógico do processo de escolarização, o que denuncia as fragilidades na gestão pública das dimensões administrativa, financeira e de infraestrutura. Apesar do “[...] arcabouço legal tentando orientar a política educacional, [a EJA] convive com práticas personalistas e tradicionais na implementação das políticas.” (MACHADO, 2009, p. 30).

Diante disso, faz-se necessário apresentar alguns dados da EJA no Brasil, considerando o recorte temporal entre os anos 2000 a 2013 -, após aprovação da LDB nº 9.304/96 e Parecer CNE/CEB nº 011/2000, destacando apenas o aspecto do (an)alfabetismo, da distribuição percentual da matrícula de EJA por etapa/dependência administrativa e do número geral de matrículas de jovens e adultos no ensino fundamental no âmbito do município.

Numa primeira exposição, conforme gráfico abaixo, os índices de analfabetismo da população no Brasil, com pessoas acima de 15 anos de idade, decrescem no período, mostrando uma lentidão na queda da taxa de analfabetismo e denunciando, por outro lado, um aumento de 8,6% em 2011 para 8,7% em 2012.

**Gráfico 01** – Taxa de analfabetismo da população de 15 ou mais anos, 2001 - 2012

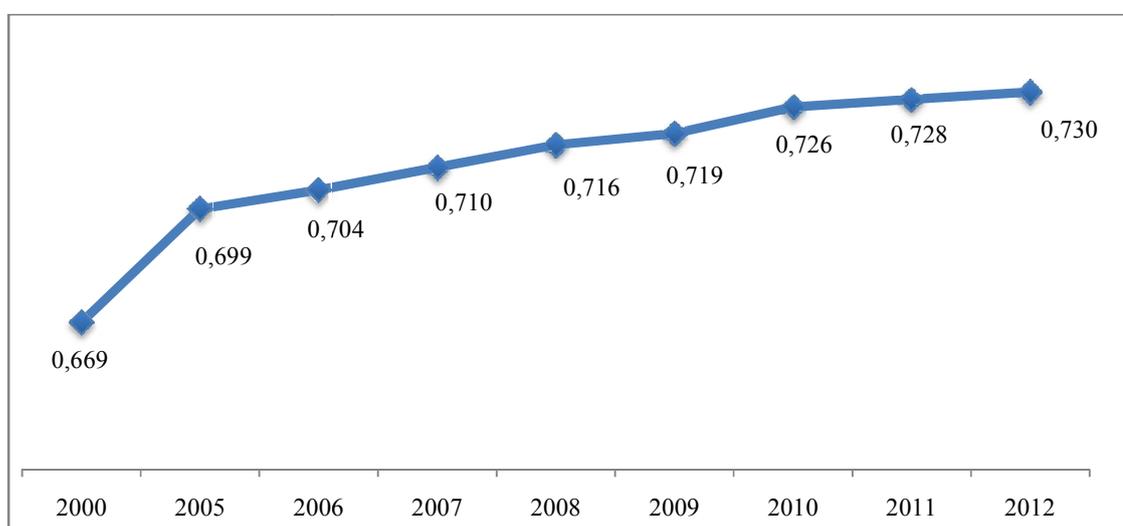


**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio 2001, 2002, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2011 e 2012

Segundo Haddad e Graciano (2014, p. 109), “[...] os índices acima representam 12,9 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade consideradas analfabetas absolutas. A elas se somam outras 11,7 milhões, tidas como analfabetas funcionais [...]”.

Conforme apontado anteriormente, vários foram os programas adotados pelos governos brasileiros, após a extinção do MOBRAL, criando ações indutoras para responsabilizar os estados e municípios pelo processo da alfabetização de jovens e adultos. Em termos gerais, o caminho da descentralização de recursos e da gestão financeira pelo processo da municipalização, no período pós-LDB nº 9.394/96, elevou os índices de alfabetismo e contribuiu para o crescimento do IDH no Brasil, como mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 02** – Índice de Desenvolvimento Humano no Brasil (IDH) 2000 - 2012



**Fonte:** United Nations Development Programme (UNDP)/IDH/Brasil (2015). Disponível em: <<http://hdrstats.undp.org/en/tables/>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

Por outro lado, mesmo o país conseguindo elevar seu IDH pelo fator da alfabetização, continua enfrentando diferenças sociais e econômicas, demarcando as distintas realidades quanto ao território, à renda e ao nível de expectativa de vida da população. Como se sabe, um dos pontos de discussão da EJA como direito social, é que a modalidade fortaleça a educação e aprendizagem dos jovens e adultos, buscando “[...] eliminar a pobreza, alcançar a equidade de gênero, prover a educação para todos e fomentar o desenvolvimento sustentável.” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 205).

Complementar a esse debate, os relatos de pesquisa em Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015) consideram que

[...] houve avanços na superação da condição de analfabetismo absoluto e também na condição de domínio rudimentar das habilidades de alfabetismo. Porém, tal avanço se traduz principalmente num aumento da população adulta que alcança um nível básico de alfabetismo. O nível pleno, que nos critérios estabelecidos pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) corresponderia ao que espera das pessoas que possuem o ensino fundamental completo, não avança ao longo da década, mantendo-se em torno de apenas um quarto da população. (RIBEIRO; CATELLI JR.; HADDAD, 2015, p. 15)

A tabela, a seguir, retrata essa evolução do Indicador de Alfabetismo Funcional (INAF) da população de 15 a 64 anos de idade, no período de 2001 e 2011.

**Tabela 01** – Evolução do indicador de Alfabetismo Funcional da população de 15 a 64 anos de idade, 2001 – 2011\*

Níveis <sup>7</sup>	2001-2002	2002-2003	2003-2004	2004-2005	2007	2009	2011
Analfabeto	12%	13%	12%	11%	9%	7%	6%
Rudimentar	27%	26%	26%	26%	25%	20%	21%
Básico	34%	36%	37%	38%	38%	46%	47%
Pleno	26%	25%	25%	26%	28%	27%	26%
<b>Bases</b>	2000	2000	2001	2002	2002	2002	2002

\*os resultados até 2005 são apresentados por meio de médias móveis de dois anos, de modo a possibilitar a comparabilidade com as edições realizadas nos anos seguintes.

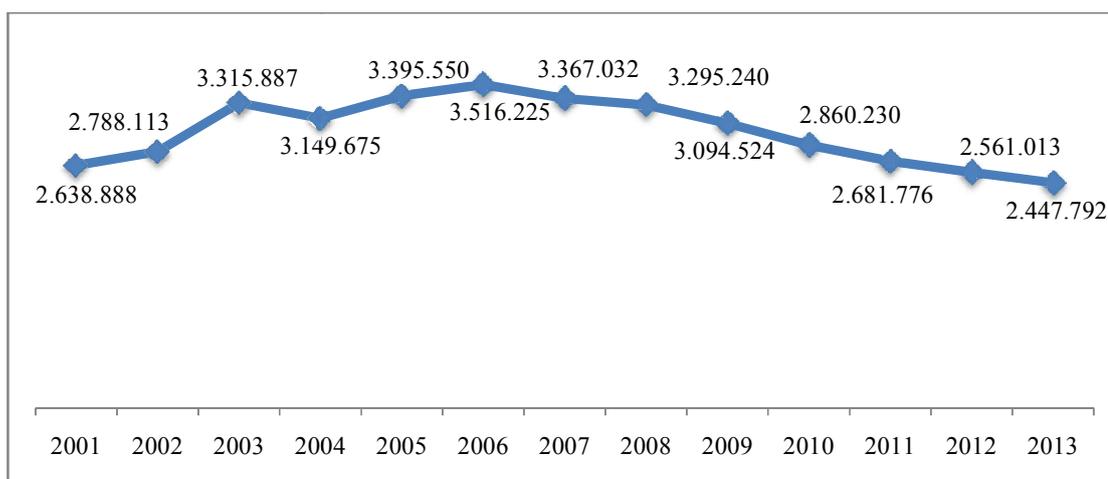
**Fonte:** Inaf Brasil 2001 a 2011

Nesse contexto, percebe-se que uma grande parte da população de jovens e adultos inserida no mercado de trabalho necessita continuar seus estudos e participar de uma educação continuada de forma geral. Conforme Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015, p. 15), “ainda que na década compreendida tenha aumentado o percentual da população que alcança os níveis médios e superior de ensino, o resultado dessa escolarização em termos de domínio das habilidades básicas diminuiu.” Daí, a necessidade de os gestores educacionais melhorarem as condições de oferta dos cursos de EJA dentro dos sistemas de ensino correspondentes.

<sup>7</sup> Conforme o Inaf (2001), O indicador de analfabetismo funcional pode ser classificado em analfabeto, alfabeto rudimentar, alfabeto básico e alfabeto pleno. O “Analfabeto inclui quem não realiza tarefas simples, como a leitura de palavras e frases, ainda que leia números familiares, como os de telefone e preços. Alfabetismo Rudimentar diz respeito a quem localiza informações explícitas em textos curtos, lê e escreve números e sabe usar o dinheiro para pequenos pagamentos. Alfabetismo Básico reúne os que lêem e compreendem textos de média extensão e números na casa dos milhões e resolvem problemas com operações simples. Alfabetismo Pleno agrupa quem interpreta textos, compara e avalia informações, distingue fato de opinião e resolve problemas com percentuais e cálculos de área.” (REVISTA NOVA..., 2013).

Numa segunda exposição, é importante destacar a evolução do número de matrículas de EJA no ensino fundamental no Brasil, no período de 2001 a 2013. De acordo, Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015, p. 16), “ainda que o atendimento na EJA tenha sido sempre diminuto frente à demanda<sup>8</sup>, verifica-se um crescimento importante no número de matrículas dessa modalidade até 2007 [...]”. Depois disso, começa diminuir o número de matrículas em todo país, conforme mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 03** - Evolução do número de matrículas de EJA no ensino fundamental no Brasil, no período de 2001 a 2013



**Fonte:** MEC/Inep, 2013

Assim, a redução acentuada, a partir de 2007, tem sido justificada pela mudança na coleta dos dados de matrícula para o período, saindo da condição de preenchimento de formulário manuais (em material gráfico) para lançamento de dados em um sistema eletrônico adequado e integrado, o Educacenso. Por outro lado, mesmo o FUNDEB abarcando o financiamento da modalidade, justamente a partir de 2007, mostra que o decréscimo pode ser justificado pela aplicação baixa do fator ponderação 0,8 ao valor de referência e também pela definição de limites de gastos (em 15%) do Fundo para financiar a EJA. Para Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015, p. 17), “a expectativa era a de que a inclusão da EJA no FUNDEB seria um importante indutor de oferta e que a enorme demanda potencial automaticamente responderia a ela.”

<sup>8</sup> Conforme Censo (2010), das 65 milhões de pessoas - com 15 anos ou mais que não completaram o ensino fundamental, apenas 2% cursaram a EJA no nível fundamental e 6,2% estudaram de fato nas classes de alfabetização de jovens e adultos, mostrando que o atendimento nunca alcança as condições da demanda.

Em síntese, percebe-se que, após aprovação da LDB nº 9.394/96 e do Parecer nº 11/2000, a EJA foi adquirindo uma nova concepção, levando a reconhecer a modalidade como um direito social conquistado, pelo qual se busca garantir a educação para todas as pessoas, independente da idade. Mas ainda muitos são os desafios para a política educacional no Brasil frente à EJA. Faz-se necessário elencar algumas questões que se caracterizam como dificuldades na oferta da modalidade, principalmente nos sistemas municipais de ensino: os gestores educacionais precisam lidar com ações políticas mais compartilhadas e participativas dentro da esfera pública; a sociedade civil necessita criar melhores estratégias de acompanhamento e controle social do desenvolvimento da política educacional; os direitos educativos dos jovens e adultos ainda não são reconhecidos concretamente como os das crianças e adolescentes; faltam investimentos financeiros e instalações físicas adequadas para oferta da modalidade; as escolas não contam com materiais próprios e com profissionais especializados; além disso, o contexto da formação não tem respeitado a condição de entrada dos jovens e adultos no mundo do trabalho, dentre outros.

Nesse sentido, cabe direcionar essas questões para o aspecto da gestão educacional e a ideia de participação social no conjunto das relações humanas dentro da esfera pública municipal. Os desafios da construção e da implementação de políticas para a EJA, no âmbito municipal, perpassam pelas possibilidades de estabelecer ações articuladas e coletivas entre os gestores institucionais e a sociedade civil.

## 2.2 ABRANGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL, DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL E A RECONFIGURAÇÃO DA EJA

Após abordagem sociopolítica das conquistas do direito à educação de jovens e adultos no país, é preciso fazer uma análise dinâmica e flexível da gestão educacional, da participação social e da reconfiguração da EJA, tendo em vista às políticas educacionais no Brasil que por vezes se aproximaram do anseio da sociedade e por outras se distanciaram.

Assim, para que se aproxime ao máximo da problemática e do objeto dessa investigação, é importante que a diferenciação entre ‘política pública’ e ‘política educacional’, bem como ‘administração’ e ‘gestão educacional’, estejam bem definidas para poder entender o contexto das relações que há entre a sociedade civil e instituição política local. Ao pensar sobre essas definições abriram possibilidades para entender melhor a abrangência da gestão educacional compartilhada e da participação social durante a oferta da EJA na esfera pública municipal.

Partindo desse pressuposto, a política pública pode ser compreendida pelos estudos de Teixeira (2002) quando o autor defende que “[...] são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado [...]” (TEIXEIRA, 2002, p. 02). Complementar a esse significado, Secchi (2012, p. 02) diz que a “[...] política pública é uma diretriz elaborada para enfrentar um problema público.”

Por outro lado, Rocha (2009, p. 63) acredita “[...] que não há um conhecimento generalizado do que são políticas públicas, quais são seus graus e níveis, suas condições, suas dinâmicas e suas ferramentas operativas.” Nessa mesma linha, Cavalcanti (2012) aponta que as políticas públicas se enquadram numa diversidade de conceitos e significações. Inclusive, um dos significados mais encontrados em sua pesquisa bibliográfica foi que o termo em questão sempre se aproximava da ideia de serem ações realizadas pelo governo “independentemente da participação de determinados grupos da sociedade (sindicatos, movimentos sociais, etc).” (CAVALCANTI, 2012, p. 31).

De certa forma, percebe-se que o campo das políticas públicas, às vezes se restringe ao papel do Estado ou do governo, outras vezes se direciona ao acompanhamento e controle social da sociedade civil. Por essa própria indefinição, mostra o quanto a relação entre Estado e sociedade ainda se encontra em nível baixo de cooperação no atendimento às demandas da população. Por esse viés, a ‘política pública’ quando assume o termo de ‘política educacional’ fomenta outros debates na educação, principalmente, quando chama à discussão a trajetória histórica da EJA no país.

Muitos estudiosos que seguem a linha da teoria crítica da sociedade ou os aspectos histórico-críticos da educação, defendem a ‘política educacional’ sob duas vertentes: o texto e o contexto. Santos (2012), por exemplo, explica que a primeira se refere à formalização dos documentos, das institucionalidades das leis, decretos, portarias, etc) e a segunda está no campo das relações de poder e das condições de elaboração, acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais. Esses dois conceitos envolvem implicitamente as condições de intencionalidade que há por detrás da formulação dessas políticas, visando atingir (ou não) a uma significativa parcela da sociedade. (SANTOS, 2012).

É nesse argumento, “do não-assistir a significativa parcela da população”, que entra o papel da sociedade civil no acompanhamento das ações do governo na esfera pública municipal. A participação social cada vez mais ativa amplia os fatores de regulamentações das políticas educacionais, nesse caso, dos setores da secretarias municipais e instituições de

ensino. Pelo contexto histórico, demarcado anteriormente, vê-se isso nas estratégias de acompanhamento dos fóruns de EJA e de alguns conselhos setoriais ou locais.

Na perspectiva de Mainardes (2006), pelos estudos em Ball e Bowe (1992), mostra que as políticas educacionais podem ser percebidas em “[...] três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.” (MAINARDES, 2006, p. 49). A primeira se justifica pela intencionalidade tanto do governo (e seus assessores ou departamentos vinculados) quanto dos atores institucionais e sociais (pertencentes aos ambientes escolares, setores locais e da administração pública). A segunda faceta explica caráter documental e legalista das políticas educacionais. Por fim, a política em uso é aquilo que todos esperam, de maneira desejável, que aconteçam no âmbito das práticas institucionais. Essa última arena desenha as forças de implementação das políticas públicas no contexto da esfera pública (MAINARDES, 2006).

É por essa ‘política em uso’ na educação que a EJA poderia avançar ainda mais. Como a política pública tem por objetivo “[...] ampliar e efetivar direitos de cidadania, também gestados nas lutas sociais e que passam a ser reconhecidos institucionalmente [...]” (TEIXEIRA, 2002, p. 03), então a busca pela legitimação do direito a uma escolarização para os jovens e adultos é algo que pode se tornar cada vez mais possível pela ideia dessa ‘política em uso’.

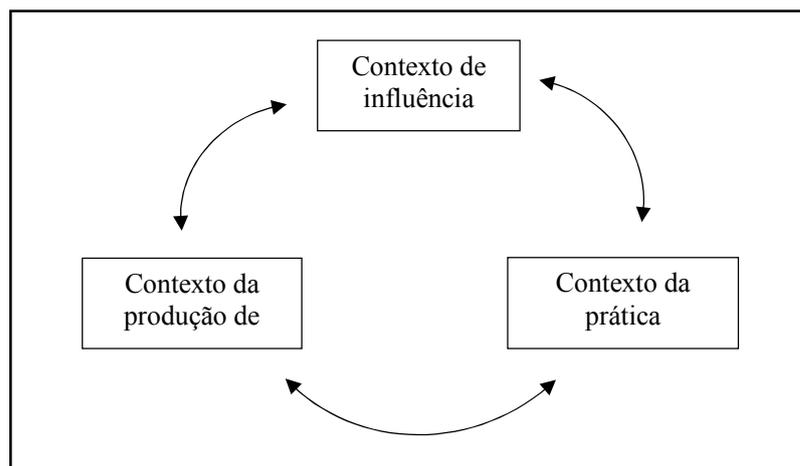
Assim, a luta por uma EJA que atenda às necessidades formativas do cidadão se torna cada vez mais um fator condicionante. É de grande importância que a participação social estimule a agenda dos gestores educacionais na garantia de uma escolarização de jovens e adultos pautada nos anseios e nos interesses diversos desse público. Buscar uma formação de uma agenda pública interessada pelas condições de desenvolvimento da política educacional para a modalidade. Uma agenda que envolva processos dinâmicos, espaços de negociações, conflitos, alianças e união de interesses (consensos).

Alguns estudiosos, ao olhar as políticas públicas como processo, mostram que é necessário constituir bases, referências e definições adequadas aos aspectos sociais e econômicos correntes. Teixeira (2002) traz a ideia de que para a construção das políticas públicas é importante levar em consideração a ideia “[...] de conteúdo e de processo [...], tais como: sustentabilidade, democratização, eficácia, transparência, participação, qualidade de vida.” (TEIXEIRA, 2002, p. 05). Inclusive, esses elementos podem nortear também a construção das políticas educacionais em todas as áreas da sociedade.

Nesse sentido, focalizando ainda a diferenciação entre ‘política pública’ e ‘política educacional’, Mainardes (2006) propõe um melhor entendimento de política educacional por

outro viés mais contínuo e dialético. Esse autor, pelos seus estudos em Ball e Bowe (1992), acredita que a construção da política pública e dos modelos de constituição das políticas educacionais hoje, ainda “[...] reforçam a racionalidade do processo de gestão.” (MAINARDES, 2006, p. 50-51). Assim, Mainardes (2006) concorda com Ball e Bowe (1992) quando estes exploram a ideia da política pública em educação por novos elementos e termos, conforme mostra a figura abaixo.

**Figura 01** – Política educacional



**Fonte:** Ball e Bowe, 1992, p. 20

Segundo Mainardes (2006), ‘o contexto de influência’ funciona pela linha do discurso político, pelos argumentos globais dos grupos sociais representativos. Leva-se em consideração o contexto das relações, das arenas políticas de ação, para recontextualizar os problemas do cotidiano e reinterpretar o papel do Estado frente a esses problemas. Dessa forma, essa etapa se pauta pelos meios da comunicação entre os atores envolvidos, desencadeando no ‘contexto da produção de texto’, fase esta que constitui as diferentes representações sociais e políticas tomadas em “várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.” (MAINARDES, 2006, p. 52).

Pode-se inferir aqui que o ‘contexto da produção de texto’ se refere aos princípios e objetivos constantes nos três textos legais escolhidos para abertura da discussão desse capítulo: a CF-1988, a nova LDB e o Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Eles contêm a característica contraditória em relação à linguagem de interesse da sociedade civil, muitas vezes tornando o interpretativo do que é legal apenas para atender os interesses do governo. Essa busca, frequente, por uma aproximação dos escritos oficiais às demandas vindas da

população gera novos conflitos, novas manifestações e novos mecanismos de participação dos atores sociais. Toma-se como exemplo também, os espaços da CONFINTEA, do ENEJA, dos fóruns e das entidades não-governamentais em favor da causa da EJA com qualidade.

Em relação ‘ao contexto da prática’ da figura 01, segundo Mainardes (2006, p. 53), “[...] 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.” O ‘contexto da prática’ envolve retomada dos agentes políticos ao ‘contexto de influência’ e à questão dos problemas apontados pelo diálogo com a sociedade. Dessa forma, a tomada de decisão segue após uma ação pensada do poder público, considerando os interesses diversos da sociedade civil.

Nesse sentido, quando o ‘contexto da prática’ busca apoio no ‘contexto da produção de texto’ e no ‘contexto de influências’ – formatado em um ciclo de ir e vir – desencadeia em resultados mais satisfatórios. Nessa perspectiva, é certo que o ‘contexto da prática’ acaba por causar mudanças na estrutura dos sistemas de ensino e, conseqüentemente, transformações nos modelos de acesso e permanência dos jovens e adultos estudantes em espaço de educação formal.

Considerando as discussões traçadas até aqui, atrelando-as ao enfoque do desenvolvimento da política pública por ‘contextos’, percebe-se o quanto as políticas educacionais se constituem pelo engajamento dos atores sociais pela sua participação na esfera pública. Pensando nisso, a relação entre atores sociais e atores institucionais (gestores educacionais) estimula novas ações coletivas para garantir a qualidade na oferta da EJA.

Partindo do exposto, é importante ater, a partir daqui, a diferença entre administração em educação e gestão educacional e também ao conceito de participação dos atores sociais na gestão.

Conforme a CF-1988 e a LDB nº 9.394/96, a gestão compartilhada e participativa e o nível do controle social devem permear o contexto de construção e implementação das políticas educacionais. Na realidade local, esses fatores devem orientar a aplicação dos recursos, serviços e bens no âmbito das secretarias, escolas e conselhos municipais. Isso significa constituir uma gestão educacional vinculada a um novo projeto de sociedade, com atendimento possível às demandas da modalidade.

Assim, Lück (2014) define a gestão educacional como o

[...] processo de gerir a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação das escolas em específico, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas, para a implementação das políticas educacionais e

projetos pedagógicos das escolas, compromissado com os princípios da democracia e com métodos que organizem e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias no âmbito de suas competências) de participação e compartilhamento (tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados), autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) e transparência (demonstração pública de seus processos e resultados). (LÜCK, 2014, p. 35/36)

Para a autora, esse processo de gestão compreende ações amplas e continuadas, as quais podem envolver diversas dimensões, “[...] tanto técnicas quanto políticas e que só se efetivam de fato, quando articuladas entre si.” (LÜCK, 2014, p. 32). Nesse aspecto, vale apontar que a gestão assume as características tanto ‘macro’ quanto ‘micro’ dentro de um sistema. No caso da educação, a primeira se expressa no processo de gestão do sistema de ensino como um todo e a segunda se estabelece na gestão das instituições escolares propriamente ditas. E essas concepções de gestão giram em torno de todo o sistema de ensino e se estruturam de maneira complementar (LÜCK, 2014).

No contexto educacional brasileiro, principalmente a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96, a gestão educacional dos sistemas de ensino e das escolas recebeu atenção dobrada nas ações prioritárias das agendas públicas<sup>9</sup>. Isso se deve ao “[...] entendimento de que tem faltado, para a promoção da qualidade da educação, uma visão global de escola como uma instituição social [...]” (LÜCK, 2014, p. 42). Essa percepção global dentro da gestão acaba por romper com práticas autoritárias, garantindo condições necessárias e favoráveis para que se construam ações coletivas em prol de uma educação de qualidade.

De acordo Lück (2011a), a gestão educacional deve superar seu caráter funcionalista e seu enfoque restrito de administração burocrática e centralizadora dos recursos, bens e serviços públicos. A autora, por uma nova visão paradigmática de gestão, considera que os gestores educacionais, nesses novos tempos, devem

[...] estabelecer o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados. (LÜCK, 2011a, p. 25).

---

<sup>9</sup>O Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), por exemplo, tem estimulado a implantação de projetos e cursos que contribuem com a formação continuada de gestores que atuam na educação. Em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a Fundação Roberto Marinho, o Consed desenvolveu o projeto da Revista Gestão em Rede e o Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar. Além disso, esse conselho nacional instituiu o projeto Rede Nacional de Referência em Gestão Escolar (Renageste) e a capacitação para gestores escolares, o Progestão.

Essa forma de gestão compartilhada é considerada por Cury (2014) como o caminho para a mudança na estrutura e na organização do sistema de ensino, capaz de construir uma concepção de educação voltada para a transformação social. Para Amorim (2007), quando a gestão do sistema de ensino e da escola trabalha pelas missões éticas, integradora e democrática contribui para a formação cidadã do indivíduo, condicionando-o a buscar um maior entendimento do contexto social em que vive e levando-o a criar competências e habilidades para melhor lidar com o respeito mútuo e com a transformação da sociedade.

Em síntese, tomando como base os estudos de Lück (2014), a tabela abaixo buscar mostrar a abrangência da gestão em educação, trazendo algumas distinções entre a concepção de administração em educação e a concepção de gestão educacional.

**Quadro 01** - Comparação entre a concepção de administração e de gestão educacional

<b>Concepção de administração e suas limitações</b>	<b>Concepção de gestão educacional e suas possibilidades</b>
I – Direcionamento do trabalho consiste no processo racional do sistema, tendo o gestor exercendo ações de comando, controle e cobrança;	I – Direcionamento do trabalho consiste no processo intersubjetivo dentro do sistema, tendo o gestor exercendo ações de orientação, coordenação, mediação e acompanhamento;
II – Competências técnicas localizadas de forma específica e centralizadora;	II – Competências técnico-políticas construídas e socializada por todo sistema;
III – Ações orientadas por uma visão exclusivamente de curto prazo;	III – Ações orientadas por visão de curto, médio e longo prazo;
IV – Ação motivada e impulsionada por circunstâncias e pressões imediatistas;	IV – Ação motivada e impulsionada por visão de futuro;
V – Ações isoladas, localizadas e fechadas em si mesmas;	V – Ações interligadas, associadas entre si e reforçando-se reciprocamente;
VI – Hierarquia verticalizada;	VI – Horizontalidade nas relações;
VII – Foco no cumprimento de normas e regulamento;	VII - Foco no desenvolvimento e na aprendizagem;
VIII – Orientação focada em interesses particularese cooperativos;	VIII – Orientação focada na consciência e na responsabilidade coletiva e social, com objetivos educacionais;
IX – O poder é considerado como limitado e localizado; se repartido, é diminuído.	IX – O poder é considerado como ilimitado e passível de crescimento, na medida em que é compartilhado;
X – O importante é fazer mais, em caráter cumulativo;	X – O importante é fazer melhor em caráter transformador.

**Fonte:** adaptação em Lück (2014)

Sendo assim, as instituições e órgãos da educação, ao superarem a característica conservadora da administração, fogem da racionalidade dirigida e da gerência orientada por regras racionais e passam a conviver com a forma de poder horizontal, com ações compartilhadas entre os diversos atores em busca de uma definição e redefinição de melhores projetos para educação (LÜCK, 2014).

Conforme Lück (2014),

[...] uma mudança de denominação [nesse caso de processos de direção e de administração educacional para gestão educacional] só é significativa quando representa uma mudança de concepção da realidade e de significados de ações, mediante uma postura e atuação diferentes. (LÜCK, 2014, p.47).

Nesse sentido, não basta apenas aprimorar essas mudanças terminológicas em educação e nem tão pouco substituir a visão de administração por gestão educacional. Essa concepção vem para ir além do que é de fato administrar o desenvolvimento da política educacional. Essa comparação, dentro da teoria crítica da sociedade, se estabelece para revitalizar a ideia de administração, colocando em evidência que a visão de gestão educacional se associa a um entendimento mais complexo e dinâmico em educação. Assim, Lück (2014) acredita que a gestão educacional, por sua vez, está redirecionada para além das questões administrativas, ou seja, retroalimenta-se continuamente para a prática social. É nessa gestão educacional que essa pesquisa se pauta, a fim de conduzir a EJA para um estudo mais compartilhado e corresponsável das políticas educacionais.

Considerando as entrelinhas nas diferenciações entre ‘administração em educação’ e ‘gestão educacional’, e também entre ‘política pública’ e ‘política educacional’, é importante se ater, a partir daqui, ao juízo da participação dos atores sociais e as formas de consentimentos múltiplos após diálogos com os gestores institucionais. Na realidade local, esses fatores podem orientar à prática mais integradora e horizontal no âmbito das secretarias, escolas e conselhos municipais. Isso significa constituir uma gestão educacional vinculada a um novo projeto de sociedade, a uma nova forma de empoderamento social na busca do atendimento às demandas da EJA (HADDAD, 2007).

Conforme Gohn (2004), esse empoderamento, também chamado de ‘*empowerment*’, não assume um caráter universal. Relaciona-se tanto ao processo de mobilização social e ações orientadas à promoção e formação de grupo e comunidades – “[...] no sentido de seu crescimento, autonomia, melhora gradual e progressiva de suas vidas” (GOHN, 2004, p. 23), quanto à ideia de práticas direcionadas apenas ao desenvolvimento da “[...] pura integração

dos excluídos, carentes e demandatários de bens elementares à sobrevivência, serviços públicos, atenção pessoal etc., em sistemas precários, [...] numa ciranda interminável de projetos de ações sociais assistenciais” (GOHN, 2004, p. 23). Diante desses dois fatores, Gohn (2004) prefere adotar o primeiro, pois este gera processos de intervenção social pelos quais se criam novas possibilidades de gestão e fortalecem o desenvolvimento de políticas educacionais mais abrangentes.

Sendo assim, é relevante que se perceba o quanto a participação social viabiliza inúmeras condições de mudanças na sociedade em geral. De acordo Gohn (2011a), os mecanismos de participação da sociedade geram diagnóstico, informações e conhecimentos sobre os variados problemas da governança local, os quais podem ser solucionados por elaboração de estratégias coletivas e deliberativas.

Nessa mesma linha de raciocínio, Avritzer (2004), mostra que a participação da sociedade civil na esfera do governo eleva a qualidade das políticas públicas. Em pesquisa realizada sobre sociedade civil e participação social no Brasil, detectou que o controle social sobre políticas públicas fez melhorar significativamente as execuções orçamentárias e as aplicações financeiras a partir do acompanhamento da sociedade civil pelo Conselho Municipal de Educação (CME), Conselho Municipal de Saúde (CMS), Sindicato dos trabalhadores Rurais, associações comunitárias, associações profissionais, etc.

Teixeira (1997), ao diferenciar os diversos tipos de participação<sup>10</sup>, mostra que “independente das formas com que pode se revestir, a participação significa *fazer parte, tomar parte, ser parte* de um ato ou processo, de uma atividade pública, de ações coletivas” (TEIXEIRA, 1997, p.187). Ao definir, em especial, a participação social, chama atenção para a ideia de como ela “[...] contribui para o fortalecimento da sociedade civil que passa a exercer importante papel na democratização do Estado e das instituições” (TEIXEIRA, 1997, p.179).

Assim, ao preencher os espaços identificados com a participação social na esfera pública, acaba por projetar uma gestão educacional que compreenda de fato a problemática social, levando à intervenção na realidade com ações transformadoras. Isso faz com que os

---

<sup>10</sup> Ao realizar estudos sobre as dimensões da participação, o autor depara com diferentes percepções, porém acentua apenas duas delas: a participação política e a participação cidadã. A primeira, se enquadra na ideia de “poder político”, do qual não se mistura com a ideia de autoridade e de Estado. Essa participação pressupõe a atuação do ator político pela utilização de ferramentas e espaços que lhes dispõem, afirmando como pessoas de direitos e obrigações. A participação cidadã denota como a utilização “[...] não apenas de mecanismos institucionais disponíveis ou a serem criados, mas os articula com outros mecanismos e canais que se legitimam pelo processo social; não nega o sistema de representação, mas busca aperfeiçoá-lo, exigindo a responsabilização política e jurídica dos mandatários” (TEIXEIRA, 1997, p.192).

órgãos e as instituições do setor educacional busquem, dentro do possível, a superação das limitações da administração pública. Conforme Lück (2014),

[...] essa consciência da gestão, superadora da de administração – resultado do movimento social, associado à democratização das organizações – demanda a participação ativa de todos envolvidos em uma unidade social, para tomada de decisão conjunta, mediante processo de planejamento participativo, [...] permitem que as decisões tomadas o sejam a partir de uma visão abrangente as perspectivas de intervenção, além de garantirem o comprometimento coletivo com a implementação do planejado (LÜCK, 2104, p. 57).

Assim, fortalecer o papel do Estado e dos gestores institucionais frente às demandas da modalidade através da participação de pessoas e grupos organizados junto ao planejar e executar da esfera pública (ROCHA, 2009) torna-se uma necessidade sem igual. É perceptível como o processo de mediação entre a sociedade civil organizada e organismo do governo aponta caminhos para o desenvolvimento de comunidades locais. A construção desse nível de mediação tem desencadeado em uma nova esfera pública de poder e de controle social (GONH, 2011a).

Vale salientar que, quando o ator social contemporâneo toma consciência de que não é apenas um mero espectador da história, mas agente dela, percebe que não deve “suportar passivamente os acontecimentos” (ROCHA, 2009, p. 81). Essa ideia vai ao encontro de Bobbio (1987) quando ele defende que essa configuração da participação dos sujeitos sociais no controle do Estado retroalimenta o processo de democratização, saindo da condição de democracia representativa e passando à democracia participativa, “[...] resumido na seguinte fórmula: da democratização do Estado à democratização da sociedade” (BOBBIO, 1987, p. 54-55).

Essa anexação das manifestações do sujeito social à esfera pública educacional, principalmente local, contribuirá na definição de ações e de orientações políticas dentro dos órgãos de poder ou da administração pública. Nesse aspecto, Teixeira (1996) propõe estudar duas categorizações relevantes aos mecanismos de intermediação: “[...] a participação orientada à decisão e a participação orientada à expressão [...]”.

A ‘participação orientada à decisão’ se justifica pelas formas de intervenção dos atores na formulação de alternativas de solução aos problemas gerados. É nesse segmento de participação que ocorreremos conflitos (entre ator institucional e ator social) para saber o que realmente vai ser definido como critério ou estratégia para a implementação das políticas públicas. A outra forma de participação, um dos focos desse trabalho acadêmico, é a

‘participação orientada à expressão’. Essa se conceitua pelo seu caráter expressivo e simbólico. Conforme completa Teixeira (1997, p. 18), o “[...] campo de ação é o espaço público, onde os diversos atores aparecem, se fazem presentes, [...] e manifestam pela ação, pelo discurso e outras diferentes formas de expressão.” Essa condição simbólica pode estar representada também no que Mainardes (2006) nominou de “contexto de influências”. Em que os discursos dos atores institucionais e atores sociais legitimam a formação do discurso de base para a constituição das políticas públicas. Assim, a ‘participação orientada à expressão’ perpassa pela percepção e delimitação do problema público, pelo reflexo consensual do que é possível implementar e pelas condições de avaliação das possíveis ações satisfatórias ou não dentro daquela operação ou gestão.

Subsidiando a importância da ‘participação orientada à expressão’ dentro do sistema educacional, a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em 2014, aprovou a ampliação da participação social no desenvolvimento da política educacional.

Romper com a lógica da participação restrita requer a superação dos processos de participação que não garantem o controle social dos processos educativos, o compartilhamento das decisões e do poder, configurando-se muito mais como mecanismo legitimador de decisões já tomadas centralmente. Deve-se construir, ampliar, implementar, efetivar, garantir e aperfeiçoar espaços democráticos de controle social e de tomada de decisão que garantam novos mecanismos de organização e gestão, baseados em uma dinâmica que favoreça o processo de interlocução e o diálogo entre os setores da sociedade, buscando construir consensos e 81 sínteses entre os diversos interesses e visões que favoreçam as decisões coletivas. O que, por sua vez, torna a participação uma das bandeiras fundamentais a ser defendida pela sociedade brasileira e condição necessária para a implementação de uma política nacional de educação que almeje objetivos formativos libertadores e emancipatórios. (BRASIL, 2014, p. 80/81)

Para Avritzer (2004), a participação está ligada à construção de “[...] mecanismos de deliberação pública no interior dos conselhos de políticas e nos orçamentos participativos [...]” (p. 14) no âmbito municipal. Isso está atrelado à intervenção de maneira organizada dos Conselhos Regionais de Ensino, Conselhos Municipais de Educação, Fóruns, Conferências e órgãos colegiados diversos junto ao processo decisório e articulador de políticas de ações educacionais variadas, movidas pela esfera pública local, chamados por Bobbio (1982), em outros enfoques, de “corpos intermediários” da sociedade. Essa garantia dos espaços autônomos de discussão expressiva e simbólica, acompanhada da participação efetiva dos atores sociais, viabiliza uma EJA como instrumento de emancipação social.

### 2.3 O AGIR COMUNICATIVO NA ESFERA PÚBLICA E AS POSSIBILIDADES DE APRIMORAMENTO DA GESTÃO EDUCACIONAL DA EJA

A concepção de democratização da educação remontada até aqui - tratada pelo contexto sociopolítico da EJA, pelas formas como vem sendo gerida a política educacional e pelas contribuições da participação social no decorrer desse percurso – mostra o quanto o Brasil vem incorporando princípios democráticos nas instituições e órgãos da administração pública do governo e o quanto vem se enquadrando num processo de autonomização social contínuo.

Conforme Avritzer (1995), essa autonomização social se fundamenta na necessidade de definir o verdadeiro sentido de democracia, admitindo que a restauração democrática, no caso do Brasil pós-1985, implica na ampliação dos direitos da cidadania, da inclusão da sociedade nas decisões políticas e da extensão da agenda pública, recriando ambientes favoráveis de negociação entre os atores políticos institucionais e os atores sociais como garantia do bem-estar.

Levando em consideração essa ideia, é possível apreender que o sentido da consolidação da democracia no país (principalmente após a promulgação da CF-1988) pode ser associado aos seguintes fenômenos: busca pela ação coletiva; conhecimento das culturas políticas dominantes no interior de uma determinada sociedade; consideração das mudanças provocadas pela introdução do mercado e do Estado Moderno em um determinado país; e as formas de agir da sociedade frente ao funcionamento das instituições políticas sistêmicas. (AVRITZER, 1995).

Assim, Avritzer (1995), por uma visão habermasiana da modernização da sociedade, apontou que os tais fenômenos poderão servir de garantia à democratização se levar em conta a diferença entre ‘interação sistêmica’ e ‘interação social’, tomada a teoria crítica e o processo de modernização como fatores condicionantes. Essa abordagem habermasiana cria condições para entender a grande importância dos movimentos sociais - do Brasil nas décadas de 1970 e 1980 - e da sociedade civil no interior do processo de redemocratização. Essas questões deram espaços para entender o quanto foi importante ocorrer o processo de negociação da saída dos atores institucionais autoritários do cenário político e passar à condição de ampliação das relações entre Estado e sociedade.

A partir dessas reflexões, colocando a teoria habermasiana da modernização como central no contexto da redemocratização brasileira, pode-se entender que a fase de transição se converte em duas culturas políticas: a semidemocrática - “[...] predominante no nível do

sistema e das instituições [...]” (AVRITZER, 1995, p. 11) - e, a outra, democrática - “[...] predominante no nível do mundo da vida e da sociedade civil.” (AVRITZER, 1995, p. 12).

Isso confirma de fato quando toma o Brasil como exemplo, o que sempre vivenciou o conflito entre duas forças representativas: de um lado, a sociedade (vinculada aos movimentos sociais e civis), procurando limitar o poder do Estado e do mercado; e do outro, as forças de um sistema político resguardado em práticas tradicionais na tentativa de impedir qualquer forma de limitação de seu poder.

Diante dos pressupostos apresentados acerca dessa mudança no cenário político brasileiro, Avritzer (1995) conclui que a democratização se reforçaria continuamente quando os atores (políticos e sociais) estabelecerem plena integração entre eles dentro da complexidade dos subsistemas econômicos e administrativo do Estado e do surgimento de demandas vindas da sociedade.

No que tange ao processo de autonomização da sociedade, deve-se considerar aqui os estudos de Habermas (1984; 1990), principalmente, quando estes incorporam a concepção de modernização, distinguindo interação sistêmica da interação social. Segundo Habermas (1990, p.02)

O conceito de modernização refere-se a um conjunto de processos cumulativos e que se reforçam mutuamente: à formação de capital e à mobilização de recursos; ao desenvolvimento das forças de produção e ao aumento produtivo do trabalho; ao estabelecimento de um poder político centralizado e à formação das identidades nacionais; à proliferação dos direitos de participação política, à urbanização e à educação formal; à secularização de valores e normas etc. [...] Além do mais, ela rompe com a conexão entre a modernidade e o contexto histórico do racionalismo ocidental, de tal forma que os processos de modernização deixam de ser concebidos enquanto racionalização, isto é, enquanto objetificação das estruturas sociais.

Essa modernização trazida pelo autor procura abranger as mudanças, especificamente, ocorridas nos séculos XVIII, XIX e XX e que dentro da evolução de um projeto de humanidade abre as portas para o surgimento da dimensão não-sistêmica no interior da sociedade. É nesse contexto que os movimentos sociais e a sociedade civil adquirem algum protagonismo e passam a usufruir de direitos<sup>11</sup> advindos da democratização da sociedade.

---

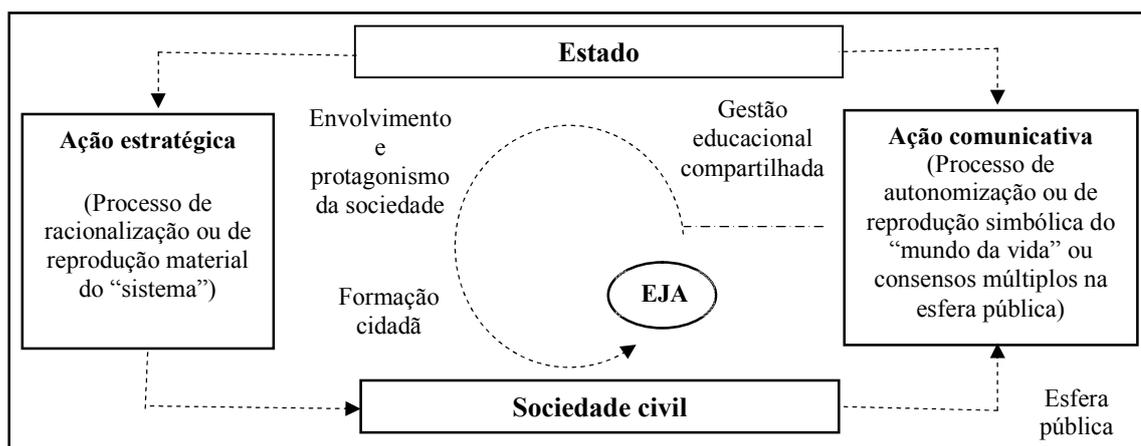
<sup>11</sup>Conforme Avritzer (1995), pelos seus estudos habermasianos, o contexto da modernização mostra também a evolução dos direitos civis, políticos e sociais sendo introduzidos lentamente na sociedade em democratização. De certa forma, “os direitos civis são introduzidos para facilitar a institucionalização de uma economia de mercado; os direitos políticos, para facilitar a legitimação do uso das forças pelo sistema político; e os direitos sociais, para facilitar a instauração de uma democracia que estabeleça uma relação de controle”. (AVRITZER, 1995, p. 10). Mas estes foram ampliados, no decorrer da história, conforme conflitos e disputas da sociedade.

Segundo Freitag (1995), o pensamento habermasiano se desenvolve para uma Teoria de Modernidade justificada em novo significado de razão, a razão comunicativa. Ideia esta que leva à integração do ‘sistema’ ao ‘mundo da vida’. Sendo o primeiro arranjado numa perspectiva mais externa e mais objetiva. E o segundo, pensado sob a ótica dialógica e mais subjetiva. Nesse sentido, enquanto o ‘sistema’ engloba o processo de racionalização material (estratégica) do Estado (pelos seus subsistemas políticos) e da economia, o ‘mundo da vida’ representa a racionalidade simbólica contida no interior da sociedade, compondo de “experiência comum a todos os atores, da língua, das tradições e da cultura partilhada por eles. [...] representa aquela parte da vida social cotidiana na qual se reflete ‘o óbvio’, aquilo que sempre foi, o inquestionado.” (FREITAG, 1995, p. 141).

Partindo dessa noção, fazer um estudo da democratização da sociedade e da educação pela Teoria Crítica torna-se “uma forma de instigar a mudança social, fornecendo um conhecimento das forças da desigualdade social que pode, por sua vez, orientar a ação política que visa a emancipação [...]” (RUSH, 2008, p. 34).

Assim, o desenvolvimento dessa pesquisa – como mostra a figura 02 abaixo – foca a relação entre Estado e sociedade civil pela gestão educacional compartilhada das políticas para a EJA, sob a perspectiva epistemológica da Teoria Crítica. Essa abordagem abre caminhos para entender o movimento dialético das conquistas e retrocessos das políticas de EJA, além de criar condições para ampliar as alternativas concretas dentro da gestão das políticas educacionais.

**Figura 02**– A ação comunicativa e o aprimoramento do processo de gestão das políticas da EJA



**Fonte:** Elaboração própria

Importante perceber, na figura 02, que a Teoria Crítica se fundamenta nos estudos de Habermas (2012a; 2012b), os quais orientam para distinguir a ação estratégica (ação

proposital-racional dentro do ‘sistema’) da ação simbólica (ação orientada ao consenso ou agir comunicativo fortalecida no interior do ‘mundo da vida’ ou da sociedade). A compreensão das duas ações contribui para compreender a organização e a estrutura racional do Estado e as condições práticas de intervenção dos atores sociais na esfera pública.

Desse modo, para Habermas (1984) a esfera pública é um novo espaço que emerge para tratar de assuntos de interesses de todos que vivem em sociedade. Para este autor, esse conceito legitima o poder do Estado e dá ênfase à ideia do que é realmente ‘público’. Essas conceituações acabam por diferenciar ou dissociar ‘esfera de poder público’ da ‘esfera pública’, fazendo com que os sujeitos sociais obriguem “[...] o poder público a se legitimar perante à opinião pública.” (HABERMAS, 1984, p. 40).

Ainda, a figura 02 aponta que pela via da ação estratégica ocorrem as condições de burocratização do sistema, verticalizando - de cima para baixo – ações limitadas e objetivas que não são socializadas no âmbito da esfera pública e nem são aliadas às demandas da sociedade. Isso, de alguma maneira, se delinea na discussão do contexto histórico e político da educação, em especial da EJA. Por essa questão, pode-se reafirmar que o efeito da racionalização<sup>12</sup> de Habermas (1984), na versão da ação estratégica, acaba por concretizar que o Estado da concepção weberiana se estabelece, de fato, como uma “[...] entidade política com uma ‘Constituição’ racionalmente redigida, um Direito racionalmente ordenado, e uma administração orientada por regras racionais [...]” (WEBER, 1967, p. 04).

Por outro lado, a ação comunicativa (orientada ao consenso) implica na formalização do contexto das relações entre os sujeitos e na ampliação de diálogos e cooperação entres eles, estimulando o desenvolvimento dos atos de fala dentro de um mesmo espaço público, reconhecendo “[...] o outro como participante da comunicação e, ainda assim, reservar-se o direito de aceitar ou contestar suas enunciações [...]” (REESE-SCHÄFER, 2008, p. 51). De acordo Freitag (1995), a ação comunicativa habermasiana trabalha com três aspirações básicas: a verdade, a correção e a sinceridade. Todas instituídas implicitamente para marcarem a identidade e a pluralidade existente de um grupo social (organizado ou não), reafirmando a ideia da reprodução simbólica ou autonomização da sociedade pelo uso da linguagem intersubjetiva.

---

<sup>12</sup> Quando Habermas (1984) se baseia em Weber (1967) para o entendimento da racionalização do mundo moderno, ele aponta para a importância das ações crescentes das instituições formais e racionais da época. A racionalização de Weber (1967) se define como “[...] a substituição da submissão íntima dos costumes pela adaptação planejada a uma situação objetiva de interesses [...] seja racionalizando valores, seja racionalizando os fins [...]” (p. 28). Ou seja, a racionalização weberiana, estudada por Habermas (1984), remetem-se à ações sociais substantivamente orientadas. De fato, uma racionalização que engloba a racionalidade substantiva que está intimamente relacionada com a estruturação da sociedade, organizações, comunidades e/ou pequenos grupos sociais.

Desse modo, entende-se que o ‘agir comunicativo ou razão comunicativa’ não se fundamenta ou nem se realiza pela tentativa de influenciar os outros acerca de algo no interior da sociedade - no ‘mundo da vida’ -, pelo contrário, busca alcançar acordos ou entendimento mútuo (garantia do exercício do diálogo, do consenso) para criar argumentações, opiniões públicas e propósitos que se convertam em interesses coletivos para satisfazer o contexto das relações no mundo da vida (RUSH, 2008). Assim, a ação comunicativa retroalimenta o envolvimento dos atores sociais e fortalece a base da mobilização social em busca dos direitos sociais, políticos e civis. A exemplo disso, deparamos com os movimentos populares, comunitários e conselhos de controle social que representam tentativas coletivas de dar respostas contra-hegemônicas a todas as políticas inadequadas e insatisfatória, fomentando aí o protagonismo da sociedade.

Então, percebe-se que os órgãos e instituições políticas de educação (principalmente as secretarias e as escolas públicas) devem repensar as suas relações com a sociedade civil. Assim, Costa (2010) defende que

[...] os canais institucionalizados de participação, a interlocução entre os representantes da sociedade civil e do Estado para formular políticas públicas se dá através de debates regidos por normas [...]. Por outro lado, as práticas não-institucionais que se dão em canais de participação não institucionalizados, como fóruns, plenárias etc., também são importantes mecanismos de interlocução entre Estado e Sociedade, pois constroem e fortalecem a identidade dos movimentos [...]. (COSTA, 2010, p. 64)

Ainda pelos estudos habermasianos, Costa (2010, p. 80) apontou que se houver a interconexão da “[...] dimensão macro da sociedade (Estado, normas, sistemas de conhecimento) e a dimensão micro da vivência social dos indivíduos (ação, atividades, participação) [...]”, pela via da ação comunicativa, ampliam-se as condições de engajamento entre a sociedade civil e o Estado.

Dessa maneira, é inegável que as instituições e órgãos públicos da educação revejam os princípios democráticos e viabilizem novos espaços de participação social, orientada aos consensos múltiplos. Seguindo esse caminho, será facilitada a implementação da gestão educacional compartilhada das políticas educacionais. Gestão esta que deve englobar as condições de articulação entre gestores educacionais, os atores sociais (representados no âmbito do Conselho Municipal de Educação) e a sociedade civil em geral em prol de uma formação de jovens e adultos para a cidadania e para a transformação social.

### **3 CAMINHOS DA PESQUISA: O PROCESSO DE GESTÃO DA EJA E OS NÍVEIS DE PARTICIPAÇÃO DO ATOR SOCIAL NA ESFERA MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA – BA**

A sociedade civil, através de diferentes grupos que a compõem, reivindica uma mudança política necessária para garantir o lugar que lhe pertence no seio do Estado. (SAVIANI, 1989, p. 159)

Saviani (1989), ao fazer uma análise da política educacional no Brasil, percebeu que a participação social causou efeitos satisfatórios sobre a sociedade política, além de provocar mudanças significativas na organização e estrutura dos sistemas de ensino.

Nessa perspectiva, para confirmar a importância do controle da sociedade civil, nesse sentido, o primeiro capítulo dessa investigação mostrou o quanto o Brasil avançou nas políticas educacionais depois da promulgação da CF-1988 e aprovação da LDB nº 9.394/96. Com elas, os municípios adquiriram maior autonomia para desenvolver os “[...] seus sistemas de ensinos e o atendimento prioritário à escolaridade obrigatória [...]” (BRASIL, 1988), além do foco ampliado à importância da gestão democrática; à organização e manutenção das instituições públicas de ensino locais; e, à elaboração de seus próprios planos decenais de educação.

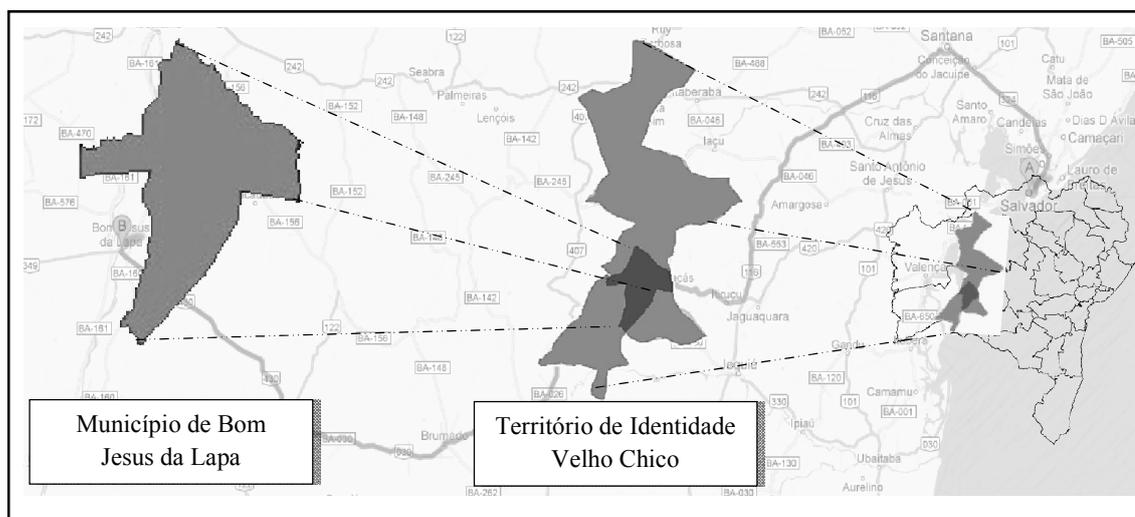
Nesse sentido, percebe-se que a esfera municipal é corresponsável pelo quadro de mudanças na educação brasileira. Esta pesquisa realizou um estudo da gestão educacional da rede municipal de ensino, buscando mapear as estratégias de gestão pública participativa durante o processo de elaboração e implementação das políticas públicas da EJA no município de Bom Jesus da Lapa – BA. Levaram-se em conta os aspectos sociopolíticos e históricos da educação escolar pública. Concomitante a esse levantamento, realizou-se a identificação dos mecanismos de participação da sociedade civil junto àquela esfera municipal em relação ao desenvolvimento das políticas educacionais na EJA.

Com o objetivo de compreender o processo de gestão educacional compartilhada e participativa das políticas da EJA da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA, esta investigação buscou conhecer o cenário do sistema de ensino local, o processo de escolarização na modalidade, a abrangência da gestão e da participação dos atores políticos e sociais na esfera pública municipal.

### 3.1 O CENÁRIO DO SISTEMA DE ENSINO MUNICIPAL E DA ESCOLARIZAÇÃO DA EJA DE BOM JESUS DA LAPA – BAHIA

O município de Bom Jesus da Lapa está localizado a 796 km da capital baiana, no oeste do estado, no Território de Identidade Velho Chico<sup>13</sup> (conforme mostra figura 03 abaixo). A cidade é banhada pelo Rio São Francisco com clima quente e seco. Possui uma área de 4.200,133 km<sup>2</sup> e tem uma população estimada em 68.282 habitantes, de acordo com os dados do IBGE (2013).

**Figura 03** – Localização do município de Bom Jesus da Lapa-BA



**Fonte:** adaptação do [google.com.br/maps/dir/Bom+Jesus+da+Lapa,+BA/Salvador+-+Bahia](http://google.com.br/maps/dir/Bom+Jesus+da+Lapa,+BA/Salvador+-+Bahia)

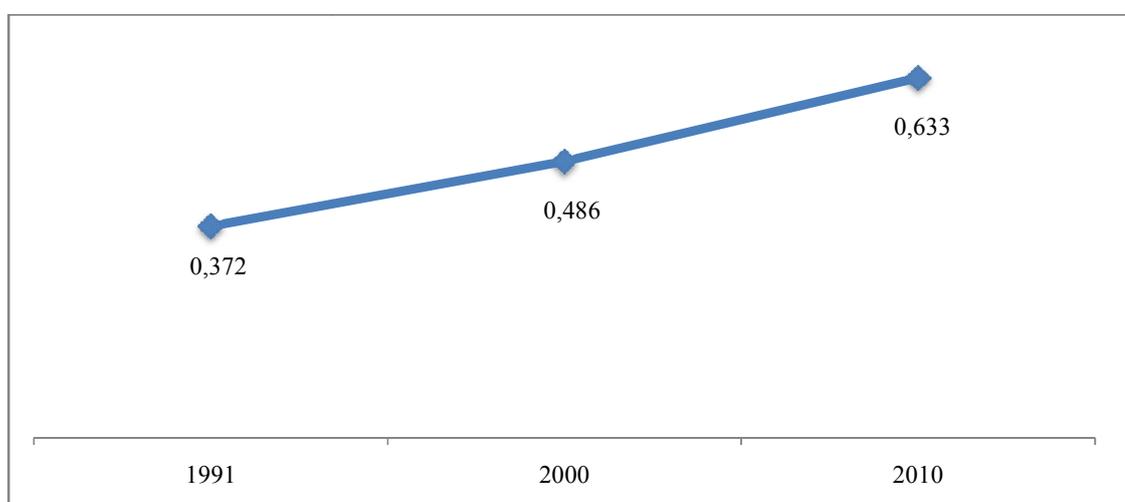
Bom Jesus da Lapa é um local de peregrinações, que passou por grandes transformações devido às romarias ao Santuário do Senhor Bom Jesus. Com o decorrer do tempo, o município saiu da condição de povoado, expandiu-se e transformou-se em vila em 1870, chegando à forma de cidade em 1923; emancipou-se em 31 de agosto de 1953. Devido a sua constituição histórica, fortalecida pela tradição de fé e de romarias, o comércio local é incitado pelo turismo religioso. Ademais, a base econômica de Bom Jesus da Lapa se apóia nas atividades da pesca, da pecuária e da agricultura irrigada, tornando o município em uns dos maiores produtores de bananas do Nordeste. O município concentra um dos maiores

<sup>13</sup>Esse território faz fronteira ao norte com o território de identidade do Sertão do São Francisco, a leste com os territórios de Irecê, Chapada Diamantina e Bacia do Paramirim, a oeste com os territórios da Bacia do Rio Grande e da Bacia do Rio Corrente, e ao sul com o território do Sertão Produtivo e o estado de Minas Gerais. É composto por 16 municípios: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã, Malhada, Matina, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato.

números de famílias assentadas do estado pelo programa de reforma agrária e comportam movimentos sociais de comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas e fundos - fechados de pasto, típicos da região.

Em relação à taxa de analfabetismo do município, vale notar que houve um decréscimo, de 37,87% (em 1991) para 23,8% (em 2000), chegando em 2010 a 18,63%. A involução desses índices contribuiu para o crescimento do IDH-M no município, conforme mostra o gráfico abaixo.

**Gráfico 04** – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M) em Bom Jesus da Lapa – BA, 1991- 2010



**Fonte:** United Nations Development Programme (UNDP)/IDH/Estados e municípios (2010). Disponível em: <<http://atlasbrasil.org.br/2013/download/>>. Acesso em 15 de maio de 2015.

Acompanhando a realidade do Brasil, mesmo Bom Jesus da Lapa, elevando seu IDH-M pelo fator da alfabetização, passa por inúmeras dificuldades em relação às diferenças sociais e econômicas, o que demarca os distintos problemas quanto ao território, à renda e ao nível de expectativa de vida da população.

Aprofundando os dados em termos educacionais, o município possui um sistema de ensino próprio sob a Lei municipal nº 168 de 30 de dezembro de 1999, o qual conta com os seguintes elementos estruturantes: Conferência Municipal de Educação; Plano de Carreira e Salário do Magistério (pela Lei nº 290, de 08 de agosto de 2007), Conselho Municipal de Educação (pela Lei nº 160, de 28 de outubro de 1999) e Plano Municipal de Educação 2015-2025 (pela Lei nº 472, de 19 de junho de 2015). Não consta de Fórum Municipal de Educação e nem de Plano de Carreira e Salários para os demais profissionais da educação.

Após a criação da lei do sistema de ensino, foram realizadas três Conferências Municipais de Educação, nos anos de 2008, 2009 e 2013. Quanto às condições do Plano Municipal de Educação, em parceria com a sociedade civil, iniciou-se sua elaboração em 2001, ficando aproximadamente 7 (sete) anos estagnado no campo das ideias e das vontades. Mas, a partir de 2008, com a mobilização da sociedade civil e dos profissionais da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) do período, retornou-se a discussão para a elaboração do plano. O texto final contou com diretrizes, metas e ações e só culminou na primeira metade do ano de 2011, encaminhado ao Legislativo municipal na segunda metade deste.

Deve-se salientar que o PME tramitou na Câmara dos Vereadores por dois anos, chegando ao final de 2013 sem as discussões e implementações necessárias, ficando mais uma vez parado no Legislativo. Em meados de 2014, a SEMED, em parceria com a Secretaria Estadual de Educação (SEC-BA), por adesão ao Programa de Apoio aos Municípios (PROAM), reavivou as discussões e reelaborou as diretrizes e ações do PME em consonância com as metas do Plano Nacional de Educação (Lei nº 13 005/2014). Assim, após audiência pública, o plano municipal foi novamente encaminhado à Câmara dos Vereadores, aprovado pelo Legislativo e sancionado pelo Executivo no mês de julho de 2015.

O município conta com uma rede múltipla de educação federal (com a oferta de educação profissional e ensino superior); estadual (pelo oferecimento de ensino Fundamental, Médio e suas modalidades, além de contar com uma unidade pública de nível superior); rede privada (que agrega escolas nas diferentes modalidades); e, por fim, a rede municipal, (abarcando a maior quantidade de público, distribuídos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, com suas respectivas modalidades: educação quilombola, educação de jovens e adultos e educação especial).

A rede municipal de educação, pelo Censo Escolar (2014) atendeu 13 858 alunos, matriculados em 83 escolas (25 unidades escolares na sede do município e 58 nas escolas do campo). Destas últimas, 24 ainda convivem com turmas multisseriadas e 11 estão em comunidades quilombolas.

Para o desenvolvimento das ações e busca dos cumprimentos de metas, a SEMED tem direcionado significativos esforços na adesão aos programas em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Pelo Plano de Ação Articuladas (PAR) aderiu ao: Pró-letramento, Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO), Formação pela Escola, Universidade Aberta do Brasil (UAB), PROINFANTIL, Programa Escola Ativa, Mais Educação, Plataforma Freire e Pacto pela Educação. Além disso, o sistema de ensino engloba o seguinte: Programa Nacional do Livro didático (PNLD), Prova

Brasil/SAEB, Plano de Desenvolvimento na Escola (PDE), Programa de Dinheiro Direto na Escola (PDDE), Provinha Brasil, Olimpíadas Brasileiras de Matemática e Língua Portuguesa, Programa Nacional Alimentação Escolar (PNAE) e o Programa Nacional do Transporte Escolar (PNATE). Em parceria com a SEC/BA, o município aderiu ao Programa Todos pela Alfabetização (TOPA) e Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC).

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, atualmente, o município possui 21 escolas que ofertam a modalidade, 06 situadas na sede do município e 15 no campo. Atende aproximadamente 1 337 jovens e adultos, distribuídos entre a EJA Fundamental Presencial, Semi-presencial e EJA Fundamental em Classes Especiais - conforme dados do Censo Escolar 2014 (BRASIL, 2015). A EJA, no ensino médio pela rede estadual, em 2014, atendeu 379 alunos e, no ensino fundamental pela esfera municipal, atendeu 132 alunos jovens e adultos.

Pela análise do Plano Municipal de Educação (2015-2025) e da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009), percebeu-se que o município também se envolveu no movimento pela alfabetização e escolarização contínua de jovens e adultos que se encontram fora da etapa do ensino formal. Na década 1940, por exemplo, houve uma grande mobilização em prol dessa educação. Nos anos 1970, com respaldo na Lei Federal nº 5.379/67, implantou-se o MOBREAL, seguindo formalmente a proposta do regime militar da época.

Já na década de 1980, houve o Programa Educação Integrada (PEI) que defendia que o aluno alfabetizado poderia seguir em uma fase mais avançada e poderia concluir as quatro séries iniciais do ensino fundamental em apenas 1 (um) ano. Em 1986, o município tornou-se o Posto de Educação de Adultos (PEA)<sup>14</sup> que, pelo ensino à distância, oferecia uma formação de 2 (dois) anos e meio, correspondendo à 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental. Ao final da década de 1980, implantou a chamada Escola Popular Noturna (EPN), organizada em ‘5 Blocos’ de ensino (distribuídos pela etapa de alfabetização até a 8ª série do Ensino Fundamental), mas - pela falta de apoio político e financeiro - não conseguiu levar o programa adiante. (PROPOSTA CURRICULAR..., 2009, p. 09)

Em 1994, o município aderiu ao Programa Suplência, o qual possuía quase os mesmos graus de correspondência aos dos ‘5 blocos’ da então extinta EPN, excluindo apenas a etapa de alfabetização daquele processo. Para garantir o direito de estudos das pessoas analfabetas, em 1997, surgem o Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos da Bahia (AJA Bahia).

---

<sup>14</sup>Esse programa era destinado apenas às cidades de médio porte, mas como Bom Jesus Lapa; entre anos de 1982 e 1986, desenvolveu experiências exitosas no cerco da alfabetização de adultos; conseguiu se tornar um dos polos do PEA no Oeste baiano, tendo um projeto extensivo no município vizinho de Paratinga.

Este se desenvolveu até o final da década de 1990 e foi descontinuado devido à falta de material didático adequado, carência de espaço físico de ensino e inexistência de capacitação para os professores atuantes.

Em 1998, a implantação do Suplência teve sua nomenclatura modificada, transformando-se em Programa de Aceleração; reduziu o formato dos ‘5 Blocos’ para um tempo de estudos em 4 anos, difundidos em duas etapas de Aceleração e 4 estágios correspondentes a todo o percurso de escolarização do Ensino Fundamental (da 1ª a 8ª séries). Só a partir do ano de 2008 que a Aceleração se regulamentou gradativamente, tornando-se Educação de Jovens e Adultos (EJA), propriamente dita. A nomenclatura EJA I passou a corresponder aos 2 primeiros estágios referentes aos anos iniciais do ensino fundamental e a EJA II aos 2 últimos estágios, correspondentes aos anos finais da mesma etapa. Vale ressaltar que essa divisão segmental da EJA permanece até os dias de hoje. (PROPOSTA CURRICULAR..., 2009, p. 11/12)

Com intuito de atender às demandas da sociedade civil, reivindicadas dentro das Conferências Municipais de Educação de 2008 e 2009, o município resolveu fomentar, como política pública, a Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa, a partir da segunda metade do ano de 2009. Esta foi elaborada com o envolvimento da comunidade escolar local, principalmente, com a presença expressiva de professores e gestores escolares. Os objetivos e metas traçados eram a redução da taxa de evasão, elevação da equidade no processo de ensino e aprendizagem, promoção de formação continuada de professores, garantia da aquisição de materiais didático-pedagógicos e merenda escolar para todos os alunos da EJA.

Os princípios norteadores da proposta circulam em torno de:

- I – Processo educativo com práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura, o enfrentamento dos problemas coletivos e a construção da cidadania;
- II – Acesso ao trabalho, aos meios de produção cultural, à arte, à comunicação e ao esporte;
- III – Valorização das expressões culturais dos alunos, reconhecimento de valores que fortalecem a sua confiança e a autoestima, contribuindo para o exercício pleno da sua cidadania e tornando-os ativos na construção da sociedade e na transformação do mundo. (PROPOSTA CURRICULAR..., 2009, p. 10).

Assim, ao traçar um paralelo com o contexto sociopolítico da EJA no Brasil, observou-se que a EJA de Bom Jesus Lapa também se constituiu em um campo dialético de avanços e de enfrentamento de muitos obstáculos. Em geral, percebeu-se também que houve um maior desenvolvimento das políticas educacionais, inclusive da EJA de Bom Jesus da

Lapa após a aprovação dos marcos legais: a CF-1988, a nova LDB nº 9.394/96 e o Parecer CNE/CEB nº 011/2000. Desse modo, após a contextualização histórica do cenário educacional do município, principalmente a partir de 2008, faz-se necessário agora compreender a abrangência da gestão educacional e da participação social na esfera pública de Bom Jesus da Lapa.

### 3.2 A ABRANGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL E DA PARTICIPAÇÃO SOCIAL EM BOM JESUS DA LAPA – BA

Após a instituição do Sistema Municipal de Ensino (Lei nº 168/1999), a gestão das políticas educacionais em Bom Jesus da Lapa passou por inúmeras transformações, influenciadas, de alguma forma, pelo processo de redemocratização do país e da sociedade.

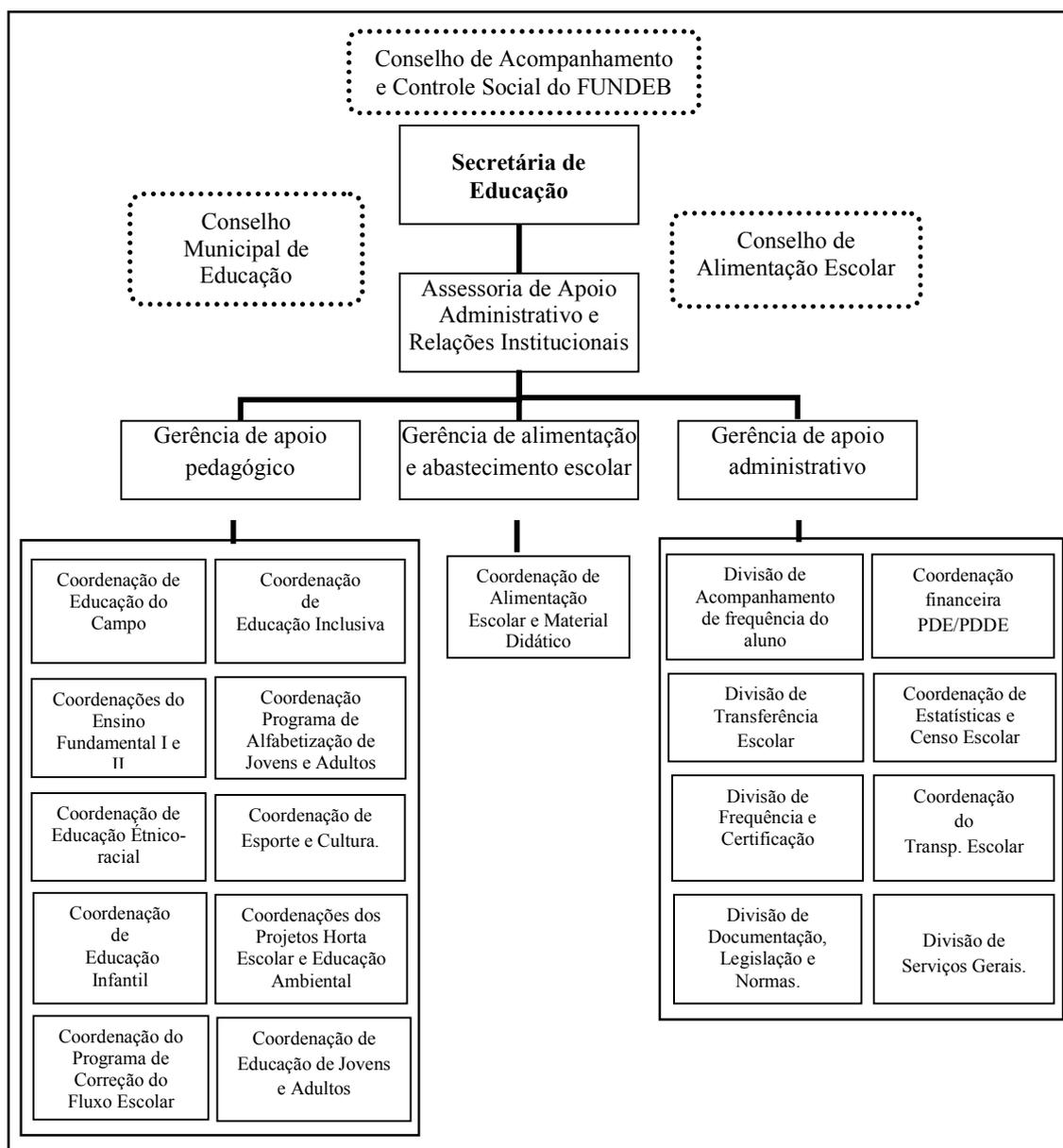
A Secretaria Municipal da Educação (SEMED) tomou diferentes formas e, de acordo com as demandas da sociedade, foi agregando novas dependências junto à organização dos setores, departamentos e coordenações. Todas as reestruturações, desde o ano de 1999, foram relativas às dimensões administrativa, financeira e pedagógica/educacional. Essas dimensões, hoje, estão bem representadas e situadas dentro de um universo gestor amplo. Assim,

[...] pensando em promover uma educação cada vez melhor no trabalho conjunto com as partes interessadas, a SEMED está organizada em três departamentos, a saber: Departamento de Apoio Administrativo, Departamento de Apoio Pedagógico e Departamento de Alimentação e Abastecimento Escolar. Destes, se desmembram divisões e coordenações que operam as mais diversas ações educacionais do município. (PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO..., 2015, p. 89)

Acredita-se que essa divisão em departamentos (ou gerências) e coordenações, torna mais adequado o atendimento às demandas vindas das escolas e da sociedade civil. Com essa estrutura a SEMED facilitou a análise das informações e evidências levantadas pela pesquisa, estimulando para debates acerca da ideia de gestão participativa *versus* burocrática ou administração em educação *versus* gestão educacional.

Então, para melhor entender a abrangência da gestão educacional, configurada em departamentos (ou gerências) e em coordenações, é necessário compreender o quadro organizacional da SEMED, conforme figura 04 abaixo.

**Figura 04** – Estrutura e organização da SEMED de Bom Jesus da Lapa-BA



**Fonte:** Plano Municipal de Educação, 2015, p. 89

A partir da figura 04, percebe-se que a Secretaria Municipal de Educação estabeleceu divisões de tarefas para lidar com as políticas educacionais. De modo geral, esse organograma transpõe o formato da tomada de decisão e da operacionalização da gestão da SEMED com a coisa pública. Mostra que sua estrutura organizacional busca orientar as unidades escolares para os variados problemas do cotidiano com vista ao atendimento das demandas, conforme as peculiaridades de cada unidade de ensino.

Na parte superior dessa estrutura figuram os conselhos de controle e participação social: Conselho de Acompanhamento e Controle Social do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (CASCS/FUNDEB); Conselho de Alimentação Escolar (CAE) e Conselho Municipal de Educação (CME). Neles estão representados os alunos, professores, gestores, pais ou membros das pastorais de igreja, associação de bairro, movimentos sociais, comunidade acadêmica superior, etc.

Percebeu-se também que as unidades escolares seguem uma estruturação similar ao da SEMED e baseiam sua organização e funcionamento pelos moldes das dimensões administrativa, financeira e pedagógica. As escolas possuem setores e coordenações específicas em atendimento às requisições dos professores, funcionários, alunos, pais etc. Assim como na SEMED, a escola que oferta a EJA conta com um profissional que coordena as atividades docentes desempenhadas nas classes de jovens e adultos.

Então, pelo traçado do *locus* da pesquisa, criaram-se possibilidades para estudar a relação entre gestor institucional e ator da sociedade civil, na perspectiva de uma gestão compartilhada e participativa. A percepção em relação à estrutura e organização da SEMED assegurou, de alguma maneira, o planejamento e as condições de entrada em campo, levando a analisar melhor as informações e evidências obtidas.

### 3.3 O CAMINHO INVESTIGATIVO E AS REFLEXÕES TEÓRICO-CRÍTICAS DO PERCURSO METODOLÓGICO

Como o foco da pesquisa foi investigar o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA, necessitou compreender este processo procurando analisar com rigor o alcance do problema dessa pesquisa.

A abordagem qualitativa foi o eixo norteador de todo o caminho dessa pesquisa. Essa abordagem se condiciona a dar ênfase à teoria fundamentada, aos processos de descrição, indução e de estudo das percepções pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994); ademais criou possibilidades para a busca e construção de métodos alternativos capazes de superar os modelos experimentais e empiristas, dando melhores condições de explicar e compreender densamente os fenômenos educativos vigentes (GATTI, 2012a).

Martins e Theóphilo (2009) defendem que numa investigação qualitativa se busca muito compreender como se exprime os comportamentos e as experiências das pessoas envolvidas durante a construção, descrição e aplicação das técnicas de coleta na pesquisa. Ao

mesmo tempo busca-se entender como vem sendo utilizadas as alternativas de coleta e análise das informações para ampliar o universo dos métodos e das técnicas. Desse modo, essa investigação se apoiou e desenvolveu por um viés exploratório, utilizando a estratégia do estudo de caso.

O estudo de caso, de acordo Yin (2010), é um dos métodos utilizados para compreender os fatos complexos e reter “[...] as características holísticas e significativas dos eventos da vida real – como os ciclos individuais da vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, [...], o desempenho escolar, as relações internacionais [...]” (YIN, 2010, p. 24). Ainda o autor complementa que, ao optar por esse viés metodológico, o investigador deve atentar para a exposição rígida e justa das informações e evidências colhidas no campo de pesquisa (YIN, 2010).

Segundo Lüdke e André (1986), os estudos de caso assumem características peculiares como:

1 – [...] visam à descoberta. 2 – [...] enfatizam a ‘interpretação em contexto’. 3 – [...] buscam retratar a realidade de forma completa e profunda. 4 – [...] usam uma variedade de fontes de informação. 5 – [...] revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas. 6 – [...] procuram representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. 7 – Os relatos de estudo de caso utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que os outros relatórios de pesquisa (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 18-20).

Assim, para dar significado a esse caminho investigativo, o estudo de caso nesta pesquisa se desenrolou pelos seguintes procedimentos:

- a. Delimitou-se o problema de pesquisa;
- b. Realizou-se a plataforma teórica (levantamento das referencias bibliográficas);
- c. Planejou-se o estudo de caso (composição de um plano de ação com sequência lógica de procedimento);
- d. Estabeleceu-se as proposições do estudo (explicações teóricas formuladas a partir de algum conhecimento do caso e reflexões do pesquisador);
- e. Elaborou-se plano de coleta de informações e evidências;
- f. Construiu-se o protocolo para o estudo das informações coletadas;
- g. Realizou-se trabalho de campo;
- h. Escolheu-se estratégias para análise dos achados por meio de triangulação de dados;

i. Por fim, realizou-se a análise dos resultados;

Conforme Quivy e Campenhoudt (2005), antes mesmo da definição do problema, deve-se passar pela fase de leituras recomendadas e das conversas exploratórias com pessoas ligadas, direta ou indiretamente, ao campo da pesquisa, versando como a etapa de ruptura do processo investigativo. Essa fase de ruptura para Quivy e Campenhoudt (2005) “[...] consiste precisamente em romper com os preconceitos e as falsas evidências, que somente nos dão a ilusão de compreender as coisas. A ruptura é, portanto, o primeiro acto constitutivo do procedimento científico.” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005, p. 28).

Ao seguir por este caminho, o plano da pesquisa foi se definindo e redefinindo, que pelo movimento de ir e vir, chegou à definição real do problema a ser investigado, o qual foi redigido da seguinte maneira: ‘como constituir uma gestão compartilhada das políticas públicas de EJA na esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa?’. E para formulação deste, passou-se por dois momentos valiosos: primeiro, o balanço entre as leituras interpretativas e a chegada de informações do trabalho de campo com as [conversas] exploratórias; e, segundo, a seleção de alvos teóricos e conceitos primordiais para defini-la de fato. (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

Desse modo, indo pela defesa de Gamboa (2012) no sentido de “[...] que não se investigam temas, investigam-se problemas [...]” (p. 113), a pesquisa começou a se desenvolver por esta concepção. A partir daí, houve ampliação das leituras críticas e reflexivas acerca da pergunta de investigação, levando, ao mesmo tempo, a busca por diferentes sujeitos para responder outras entrevistas exploratórias.

Após a construção da plataforma teórica, definição do problema e planejamento das próximas etapas da pesquisa, foram construídos os parâmetros de análise. Fase esta que Quivy e Champenhoudt (2005, p. 110) denominam de a “[...] charneira entre a problemática fixada pelo investigador [...] e o seu trabalho de elucidação sobre um campo de análise forçosamente restrito e preciso [...].”

Partindo desse pressuposto, a construção dos parâmetros de análise deu melhor condições para nortear a verificação empírica e teórica, estabelecendo assim, uma relação dialética entre os conceitos, as dimensões e os indicadores que delineiam esse processo investigativo, como mostra o desenho síntese abaixo.

**Figura 05** – Parâmetro de análise para a verificação empírica e teórica

<b>Termos</b>	<b>Elementos da verificação empírica e teórica</b>
<b>Conceitos</b>	Gestão educacional Participação social
<b>Dimensões</b>	Gestão em EJA (processo de racionalização) Participação na esfera pública (processo de autonomização)
<b>Indicadores</b>	Estrutura do sistema de ensino Política educacional Escolarização da EJA Representação nos conselhos Frequência nas reuniões Envolvimentos e protagonismo dos atores nos debates

**Fonte:** Elaboração própria

Nessa perspectiva, os indicadores contribuíram, por meio das dimensões, para construir melhor os significados que se tem de gestão educacional compartilhada e participativa na EJA, bem como entender a ideia de cooperação entre ator institucional e ator social para constituição dessa gestão compartilhada. Da mesma forma, os conceitos forneceram caminhos, por meio das dimensões, para ressignificar aquilo que se entende por cada indicador apontado. Isso contribuiu com a premissa de que “[...] no trabalho de investigação, a construção não é pura especulação [...]” (QUIVY; CAMPENHOUDT, 2005).

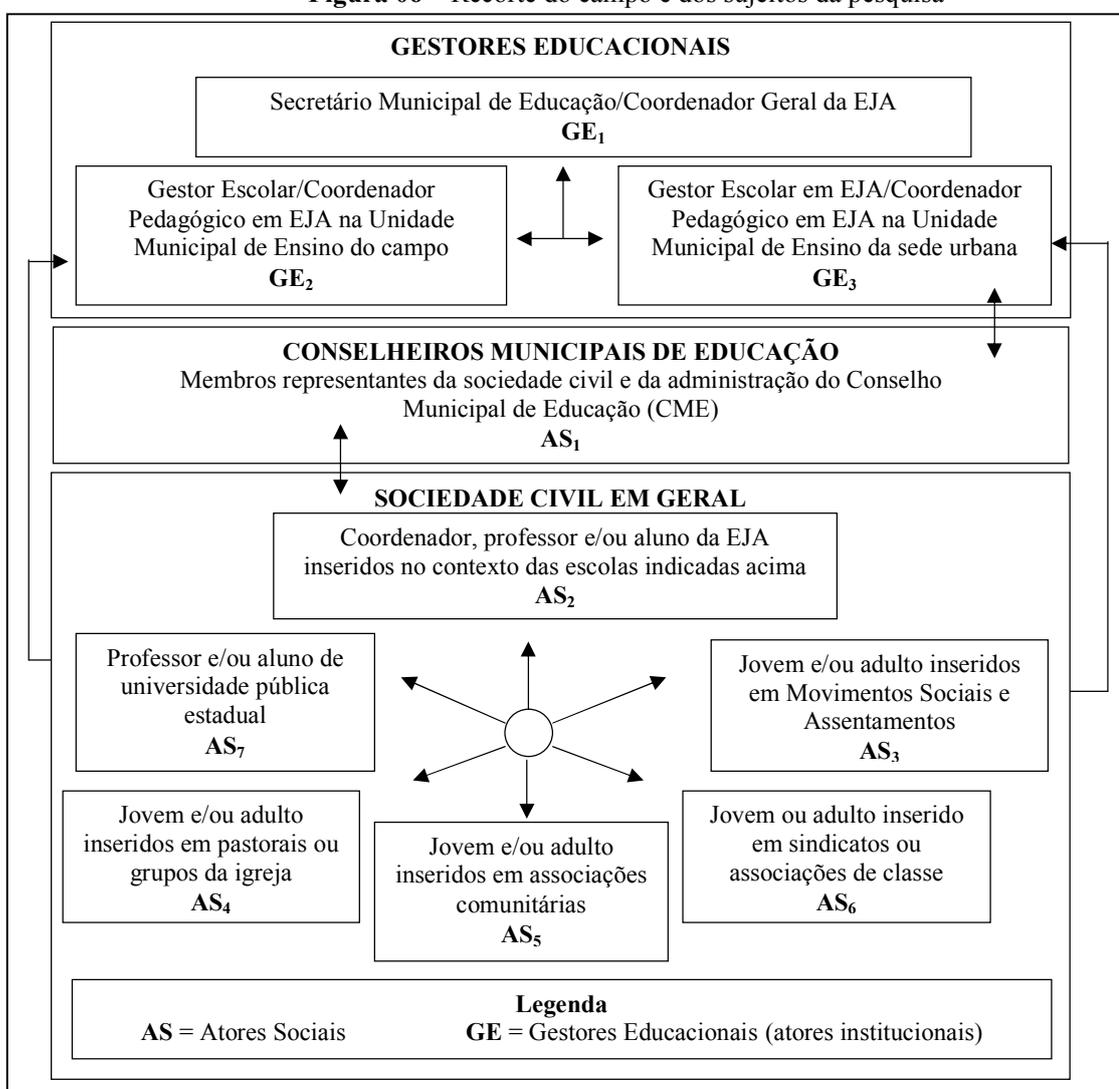
Por meio dessa responsabilização investigativa, criaram-se as categorizações: *a gestão educacional compartilhada, participação social, esfera pública e política para a EJA*, as quais foram retratadas de maneira qualitativa no primeiro capítulo. Essas categorias deram abertura para repensar a constituição do plano de pesquisa e reelaborar os instrumentos de coleta de informações e evidências, além de nortear as diretrizes do trabalho de campo na esfera municipal de Bom Jesus da Lapa-BA

Assim, para de fato constituir um espaço compartilhado e participativo entre gestores educacionais e atores da sociedade civil na esfera municipal, a fim de viabilizar uma educação de jovens e adultos de qualidade em Bom Jesus da Lapa, foi necessário utilizar as seguintes técnicas: *Entrevista individual semiestruturada* (FLICK, 2009): como secretário municipal de educação e/ou coordenador geral da EJA; 2 (dois) gestores e/ou coordenadores pedagógicos escolares em EJA (um na zona urbana e outro na zona rural); 2 (dois) representantes do CME (um da sociedade civil e outra da administração pública local); 2 (dois) representantes de Conselho Escolar (um professor e um aluno); 2 (dois) representantes da Universidade Estadual da Bahia – Campus XVII (um professor e aluno); 1 (um) jovem ou adulto atuante

inserido em pastorais ou grupos da igreja; 1 (um) jovem ou adulto atuante inserido em associação comunitária; 1 (um) jovem ou adulto atuante inserido em sindicato ou associação de classe; 1 (um) jovem ou adulto atuante inserido no movimentos sociais e assentamento. *Análise documental* do Plano Municipal de Educação 2015-2025 e da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa. Esse procedimento contribuiu para ampliação do olhar crítico, gerador de outras problemáticas próprias, capaz de enriquecer a construção do objeto desta pesquisa (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Assim, durante o planejamento dessa investigação, para definir os critérios de escolha dos sujeitos e garantir a aplicação das técnicas de coletas demarcadas anteriormente, houve a necessidade de fazer um recorte do campo da pesquisa, conforme representado abaixo.

**Figura 06 – Recorte do campo e dos sujeitos da pesquisa**



**Fonte:** Elaboração própria

O motivo que levou a esta escolha foi justamente para poder articular com as categorias selecionadas na pesquisa (*a gestão educacional compartilhada, participação social, esfera pública e política para a EJA*), numa forma de atingir satisfatoriamente o objetivo central da investigação. Com isso, o secretário municipal de educação (GE<sub>1</sub>) representou o aspecto gestor macro da gestão do sistema de ensino e da EJA. Os dois gestores escolares (GE<sub>2</sub> e GE<sub>3</sub>) - um da zona rural e outro da zona urbana - foram selecionados pelo maior nível de expressividade de demanda apresentada e de atividades realizadas em relação à EJA nas unidades de ensino: Centro Educacional Agenor Magalhães<sup>15</sup> e Escola Municipal Francisco Flores<sup>16</sup>.

Os dois representantes do CME (AS<sub>1</sub>) - um da sociedade civil e outro do governo - foram escolhidos pelo maior tempo de ação dentro do Conselho, capazes de externar a experiência e o nível de participação durante o desenvolvimento das políticas educacionais do município ao longo desses últimos anos. Importante destacar aqui que a escolha de cada membro do CME, representando a paridade entre sociedade civil e governo, encaminhou a pesquisa para refletir ainda mais a relação sociedade civil e Estado dentro desse próprio órgão de controle e acompanhamento social.

Por fim, os atores da sociedade civil em geral (AS<sub>2</sub>, AS<sub>3</sub>, AS<sub>4</sub>, AS<sub>5</sub>, AS<sub>6</sub> e AS<sub>7</sub>) foram escolhidos a partir do maior alcance de representatividade nos grupos sociais em que se mobilizam, bem como pelo interesse deles acerca da implementação das políticas educacionais da EJA da rede municipal de ensino.

---

<sup>15</sup> Escola localizada na zona urbana do município. Oferta as etapas Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) e modalidade Educação de Jovens e Adultos. De acordo Censo Escolar (2014), a unidade de ensino contou com 959 alunos matriculados, sendo 628 alunos no Ens. Fundamental e 331 alunos na EJA. Possui uma estrutura de grande porte, composta por 13 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE), quadra de esportes descoberta, cozinha, sala de leitura, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, banheiro com chuveiro, despensa e pátio coberto. Constam de 61 funcionários divididos entre gestor escolar, vice-diretores, coordenadores pedagógicos, professores e servidores que exercem as funções de apoio geral, pedagógico e administrativo. Esta escola se orienta por um projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar, porém não consta de proposta pedagógica específica para a EJA. Esta modalidade é ofertada apenas no turno noturno, apoiada sobre uma coordenação pedagógica específica.

<sup>16</sup> Escola localizada no Quilombo Lagoa das Piranhas (zona rural). Oferta as etapas Educação Infantil, Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano e do 6º ao 9º ano) e modalidade Educação de Jovens e Adultos. De acordo Censo Escolar (2014), a unidade de ensino contou com 122 alunos matriculados, sendo 17 alunos na Educação Infantil; 55 no Ens. Fundamental do 1º ao 5º ano; 28 no Ens. Fundamental do 6º ao 9º ano e 22 alunos da EJA. Possui uma estrutura de pequeno porte, composta por 4 salas de aulas, laboratório de informática, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria e alojamento de professores. Constam de 15 funcionários divididos entre gestor escolar, coordenador pedagógico, professores e servidores que exercem as funções de apoio geral, pedagógico e administrativo. Esta escola também se orienta por um projeto político pedagógico construído pela comunidade escolar, porém não consta de proposta pedagógica específica para a EJA. Esta modalidade é ofertada apenas no turno noturno, ministrada por dois professores e apoiada sobre uma coordenação pedagógica, que não é específica apenas para a EJA.

Sendo assim, a entrevista semiestruturada foi fundamentada no ‘diálogo real’ (GATTI, 2012b) e aberto, a fim de evitar as ‘respostas-chavões’ (GATTI, 2012b) que, em cruzamento com os dados coletados nos documentos Plano Municipal de Educação e Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa, pressupõe uma aproximação com o objetivo geral dessa investigação.

Concomitante a isso, para uma maior familiaridade com o problema, na condição de torná-lo mais explícito, reconstituído e/ ou verificado para construir/testar suposições, toda a pesquisa amparou-se em elementos da abordagem crítico-dialética. Essa base epistemológica do método mostra o quanto é possível admitir “[...] uma inter-relação dinâmica entre os fenômenos e os entornos [...]” (GAMBOA, 2012, p. 147) e condições de considerar as partes “[...] como um todo específico e contraditório em relação a um todo maior [...]” (GAMBOA, 2012, p. 147). Essa especificidade do método apresentará caminhos para melhor compreender a complexidade e amplitude dos dados/informações transmitidos pelos variados sujeitos no campo empírico.

Como já dito anteriormente, após a aplicação das técnicas e instrumentos, realizou-se a triangulação dos dados e a interpretação inferencial dos achados, sem desprender da estrutura sistemática da análise de conteúdo da enunciação (BARDIN, 1997). Esta análise seguiu as etapas de: 1) descrição dos indicadores por dimensão e conceito; 2) construção e aplicação de padrões de comunicação em relação ao campo; 3) comparação e medição da clareza das informações colhidas; 4) identificação das intenções, características e objetivos dos sujeitos envolvidos; 5) descoberta do sistema de ideia implícito a partir dos dispositivos utilizados (BARDIN, 1997). Assim, de acordo a síntese da investigação, mostrou o avanço obtido em relação conhecimento anterior, apontando “[...] as questões pendentes e a própria redefinição das categorias [...]” (MARTINS; THEÓPHILO, 2009. p. 38) em relação ao objeto a ser construído. Por fim, foram apontadas discussões acerca da ação concreta e transformadora para a melhoria da construção dialógica e consensual das políticas educacionais em EJA no município de Bom Jesus da Lapa – Bahia.

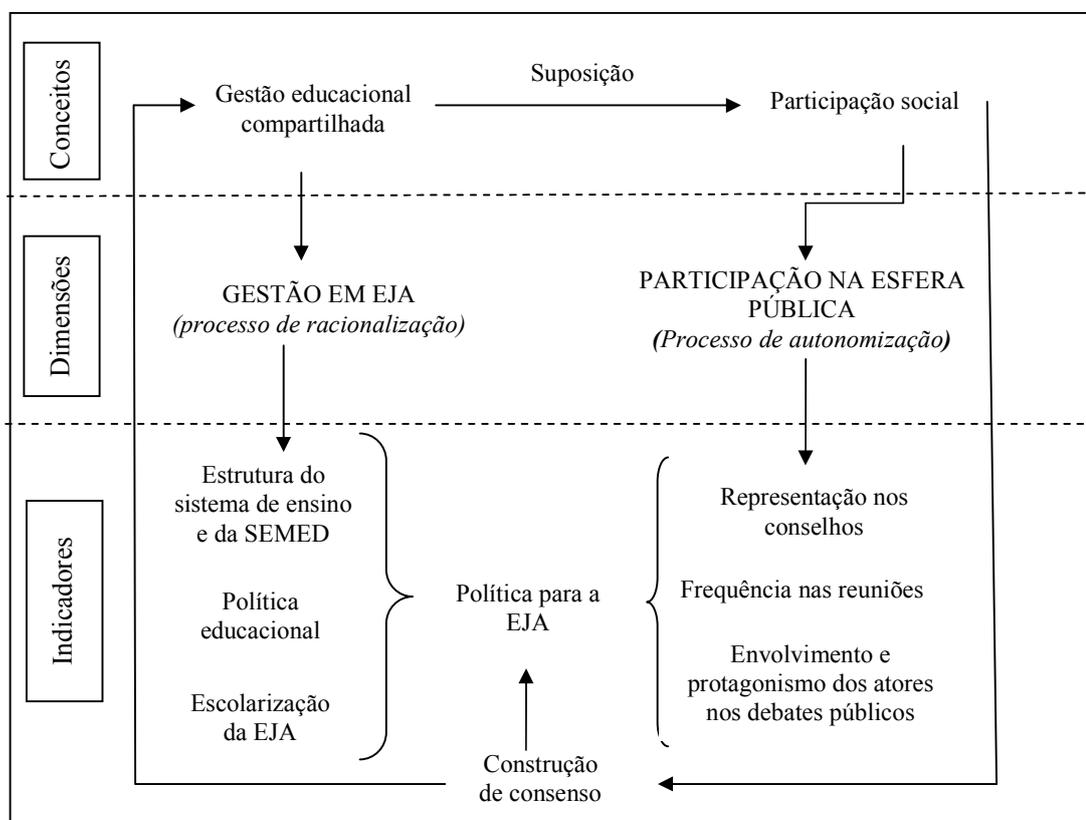
### 3.4 DESAFIOS DA INVESTIGAÇÃO PARA AMPLIAR O DEBATE ACERCA DA GESTÃO EDUCACIONAL E DA PARTICIPAÇÃO NA ESFERA PÚBLICA LOCAL

Após traçar o cenário da estrutura educacional do município de Bom Jesus da Lapa e incluir o contexto político-histórico da EJA local nesse processo, percebe-se que há um esforço significativo pela busca de melhorias nas condições de escolarização da modalidade. A organização da SEMED, a exclusividade da Coordenação de EJA no seio dessa secretaria, a

realização de conferências municipais, o número expressivo de jovens e adultos matriculados nas classes de EJA, a quantidade de escolas que ofertam a modalidade, dentre outros pontos já elencados, confirmaram o interesse pelo reforço da educação na rede municipal em questão. Levando em conta o objetivo desse trabalho sobre os processos de gestão educacional compartilhada e a participação dos sujeitos sociais no desenvolvimento das políticas educacionais para a EJA local, então surge a inquietação de como melhorar a oferta da modalidade envolvendo os mecanismos de cooperação entre o gestor institucional e o ator social.

Apreendeu-se que tanto o PME 2015-2025 quanto a Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa traçam metas, diretrizes e ações que precisam ser implementadas, com a responsabilização da sociedade civil. (TEIXEIRA, 1997). Também percebeu que passados quase 30 anos da promulgação da CF-1988, quase 20 anos da instituição da nova LDB e 14 anos da aprovação do Parecer CNE/CEB nº 011/2000, foi pertinente perguntar sobre como o sistema de ensino municipal tem adquirido autonomia e melhorado a governança local. A figura 07 mostra as possibilidades de novos estudos acerca da gestão educacional compartilhada.

**Figura 07** – Fase de verificação empírica e teórica



Fonte: Elaboração própria

Assim, baseada no parâmetro de análise para a verificação empírica e teórica (figura 05), a figura 07 reafirma que os conceitos de ‘gestão educacional compartilhada’ (LÜCK, 2011b) e a ‘participação social’ (GOHN, 2011a) proporcionam intensa relação dialética com as variáveis relacionais: ‘gestão em EJA’ e a ‘participação na esfera pública’.

A primeira variável pode ser entendida pelo processo de racionalização em Habermas (1984), apontado pela teoria crítica como a mudança das ações estratégicas (de racionalização material do ‘sistema’, órgãos e instituições do Estado) para a ação comunicativa (fundamentada num processo de racionalização simbólica do ‘mundo da vida’). Nesse sentido, a ‘gestão em EJA’, no viés da racionalidade substantiva em Weber (1967), fomenta possibilidades de reflexão sobre os indicadores: ‘estrutura do sistema de ensino e da SEMED’, ‘política educacional’ e ‘escolarização da EJA’. Reconhecidos no trabalho de campo, estes permitiram promover inquietações acerca do processo de gestão do sistema de ensino e especificamente da EJA na esfera municipal.

A variável ‘participação na esfera pública’ se constituiu como outra dimensão pela própria ideia da ação comunicativa. Esta orientada aos consensos múltiplos estimula o ‘envolvimento e protagonismo dos atores sociais nos debates públicos’, levando-os a refletir sobre sua ‘frequência nas reuniões’, seu compromisso de ‘representação nos conselhos’ e sobre o próprio nível de empoderamento da sociedade civil frente às decisões da política de EJA da esfera municipal. Nesse aspecto, o ‘empoderamento social’ e a ‘sociedade civil’ se compuseram como duas subcategorias da *participação social*, numa forma de facilitar a compreensão do processo de autonomização da sociedade, baseado anteriormente em Habermas (1984). Assim, o entendimento da relação entre as duas subcategorias, em questão, contribuiu para discorrer sobre o processo de gestão compartilhada das políticas de EJA.

#### **4 GESTÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS DE EJA: POSSIBILIDADES DE COOPERAÇÃO ENTRE GESTOR INSTITUCIONAL E ATOR SOCIAL EM BOM JESUS DA LAPA-BA**

Os sistemas de ensino e as escolas, como unidades sociais, são organismos vivos e dinâmicos, e na medida em que sejam entendidos dessa forma tornam-se importantes e significativas células vivas da sociedade, com ela interagindo, a partir da dinâmica de seus múltiplos processos. Assim, ao se caracterizarem por uma rede de relações entre os elementos que nela interferem, direta ou indiretamente, a sua liderança, organização e direcionamento demandam um novo enfoque de orientação. (LÜCK, 2014, p. 51)

Tomando como base o excerto acima é possível perceber o quanto o envolvimento aparelhado da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) com as escolas que ofertam a EJA (tanto da zona urbana quanto zona rural) pode ampliar o foco de atuação da gestão educacional no município. A relação aperfeiçoada entre a SEMED e as escolas, por sua vez, pode ser reordenada rotineiramente pelo contato com os membros do Conselho Municipal de Educação (CME), sendo capaz de “[...] promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessária para garantir o avanço dos processos socioeducacionais [...]” (LÜCK, 2011b, p. 26).

Nesses termos, quando a SEMED, as escolas e o CME atuam conjuntamente em um ‘contexto de influência’ (MAINARDES, 2006) comum, fortalecidos em um grau considerável de ‘participação orientada à expressão’ (TEIXEIRA, 1996) e de ‘articulação dinâmica’ (LÜCK, 2011a), torna-se possível o estabelecimento de relações com a sociedade civil em geral. Assim, para o caso da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa tornaria mais provável as aproximações entre a gestão educacional e os representantes do (a): CME; Conselho Escolar; Universidade Estadual da Bahia (UNEB/Campus XVII); jovem ou adulto atuante, inserido em pastorais ou grupos da igreja católica; jovem ou adulto atuante, inserido em associação comunitária; jovem ou adulto atuante inserido em sindicato ou associação de classe; jovem ou adulto atuante inserido nos movimentos sociais e assentamentos.

Essa relação é importante para reavivar o compromisso com a educação de jovens e adultos do município, deixando mais evidente a execução das diretrizes constantes no Plano do Municipal de Educação (2015, p.61):

A – redução dos índices de evasão na EJA; B – Promoção de formação continuada para os profissionais que atuam na EJA; C – Adequação do calendário escolar no período de romaria para o público da EJA; D –

Viabilização de políticas voltadas para a EJA; E – Inserção de coordenação pedagógica para a EJA nas unidades do campo.

Concomitante ao desenvolvimento das diretrizes, a cooperação entre a gestão pública e a sociedade civil, no âmbito municipal de Bom Jesus da Lapa, contribuirá também com o cumprimento das estratégias traçadas junto à Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009, p. 09):

- I - Reduzir a taxa de evasão em 40% até o final do ano letivo de 2015/2016;
- II - Elevar a qualidade no processo de ensino-aprendizagem em 100% das escolas que ofertam EJA;
- III - Implementar Proposta Curricular em 100% das escolas que oferecem a modalidade de ensino de EJA;
- IV - Promoção permanente de capacitação para professores que atuam nesta modalidade de ensino;
- V - Assegurar formação continuada específica ao professor alunos surdos;
- VI - Garantir intérprete nas salas de aula com alunos surdos;
- VII - Garantir a aquisição de materiais didático-pedagógicos para as turmas de EJA;
- VIII - Garantir a merenda escolar para 100% dos alunos da EJA.

Dentro da própria SEMED há uma rede de gerência administrativa, financeira e pedagógica, subdividida em Coordenação do Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e Coordenação de Educação de Jovens e Adultos (conforme mostrou a figura 04 do capítulo anterior); isso mostrou que as condições de responsabilização do poder público local com o desenvolvimento das políticas educacional em EJA é viável.

Conforme Lück (2011a), que abre esta seção, a gestão educacional do sistema de ensino deve abranger articulações vivas e agir de forma integrada com as unidades escolares na condição de abrir novos caminhos para a (re)formulação e implementação das políticas educacionais em qualquer esfera de governo. Esses caminhos, para o caso da rede de ensino de Bom Jesus da Lapa, poderão contribuir no processo de escolarização dos estudantes jovens e adultos inseridos no sistema de ensino municipal.

#### 4.1 INCURSÕES EM CAMPO: PERCEPÇÕES DOS GESTORES EDUCACIONAIS E ATORES SOCIAIS EM RELAÇÃO À GESTÃO EDUCACIONAL DA EJA E À PARTICIPAÇÃO SOCIAL NESSE PROCESSO

Pelas incursões em campo, com a realização de entrevistas exploratórias com pessoas direta ou indiretamente ligadas à gestão educacional do município, foi possível entender (inicialmente) a estrutura organizacional do sistema de ensino, as políticas educacionais

consolidadas (e as que estão em construção) e o processo de escolarização da EJA. Em seguida, a pesquisa exploratória apontou para a necessidade de analisar melhor as condições de representação nos conselhos e o envolvimento dos atores sociais nos debates públicos. Assim, partindo do problema de pesquisa em questão, surgiu também a possibilidade de perceber o que os indivíduos entendem por práticas interativas, participativas e democráticas no processo de gestão das políticas educacionais da EJA.

Assim, na fase inicial da pesquisa de campo, houve condições de desenvolver as entrevistas exploratórias com: o secretário municipal da educação; a coordenadora geral da Educação de Jovens e Adultos, 2 (duas) conselheiras municipais de educação e com um membro representante dos movimentos de pastorais ou de grupos da Igreja Católica. Além disso, ocorreram conversas informais com jovens e adultos integrantes da comunidade em questão.

Durante essa fase exploratória da pesquisa, o secretário municipal da educação e a coordenadora geral da EJA apontaram que a educação de jovens e adultos do município vem enfrentando uma série de obstáculos, tanto administrativos quanto pedagógicos e financeiros. Os envolvidos reconheceram que é preciso traçar novos caminhos para viabilizar a construção de competências coletivas na esfera municipal para mudar o quadro atual das políticas e ações públicas em torno da EJA.

A partir dessas entrevistas, foi possível destacar o quanto aquelas pessoas acreditam nos princípios básicos da EJA e o quanto essa modalidade de ensino se tornou parte fundamental da educação básica de muitos jovens e adultos do município. Contudo, o secretário municipal de educação e a coordenadora de EJA deixaram evidente a necessidade de aperfeiçoar a gestão educacional de jovens e adultos do município e desenvolver concretas ações que atendam às demandas da sociedade lapense.

Conforme Lück (2011b), quando ocorre esse ato de reconhecimento dentro das ações educacionais, ele contribui para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim melhoram as condições da qualidade vida do cidadão.

Relevante ressaltar que tanto o secretário municipal da educação como a coordenadora geral da EJA admitiram que a estruturação e organização do sistema de ensino municipal estão de acordo ao que foi exposto na análise documental do Plano Municipal de Educação.

Em relação ao sistema municipal de ensino, informaram que mesmo sendo próprio, a Gerência Financeira da SEMED se responsabiliza, parcialmente, pela gestão e prestação de contas do financiamento da educação oriundos da União como os recursos do PNATE; PNAE; FUNDEB e outros. A maior parte das ações e deliberações financeiras está

centralizada no Departamento Administrativo e Financeiro e de Recursos Humanos da Prefeitura Municipal. Então, a Gerência Financeira da SEMED presta apenas serviço de orientação em relação aos repasses correspondentes aos recursos do PDDE, PDE – Escola e Programa Mais Educação, colocando-se no lugar de setor-assistência às unidades de ensino da rede. Ao informarem da composição do sistema municipal de ensino, focaram suas falas nos elementos CME e Plano Municipal de Educação (PME).

Contextualizaram a situação do CME, dizendo que a composição de seus membros se fez pela última eleição direta, ocorrida em outubro/2013, com a escolha (em paridade) dos diversos segmentos através das orientações especificadas na Lei municipal nº160/1999. Informaram que o conselho fica nas dependências da SEMED e quando necessita realizar alguma atividade ou implementar alguma ação de controle e acompanhamento social recorre à SEMED. Pelas condições de espaço e tempo disponíveis para as reuniões, consideraram o CME até atuante, porém acreditaram que o mesmo possui qualidades para se articular melhor. Qualidades estas que gerariam potencialidades de estudos coletivos e/ou resolução de problemas não só pontuais da educação municipal, mas a possibilidade de diagnosticar situações, atribuir mecanismos de controle e propor ações concretas por um período de tempo mais estável e de longo prazo. Antes da abordagem sobre o PME, o secretário municipal de educação falou da sua sugestão à administração pública geral para criar ou instituir a “Casa dos Conselhos”, de maneira a constituir uma sede própria para todos os conselhos de controle social nos seus diversos setores e segmentos do município. Conforme Gohn (2011b), esse tipo de ideia leva a ampliação dos espaços de encontro e de articulação entre os membros representantes da sociedade civil.

Quanto ao PME, tanto o secretário municipal quanto a coordenadora geral da EJA proferiram que essa política decenal foi resultado da adesão feita ao Programa de Apoio aos Municípios da Bahia (PROAM,) em parceria estabelecida entre a SEMED e SEC/BA. Por meio de tal programa, realizaram-se múltiplas oficinas com a participação da sociedade e de toda comunidade escolar para elaborarem suas diretrizes, metas e ações a favor da consolidação dessa política pública decenal. Em especial, a coordenadora da EJA frisou que as metas estabelecidas para a EJA, nesse plano, poderiam servir como elementos importantes para a construção do objeto desta pesquisa.

Por outro lado, ao realizar entrevistas com representantes inseridos no CME e na pastoral ou grupo de Igreja Católica, apontaram que o percurso educativo da EJA precisa se constituir em ações coletivas mais comprometidas, compartilhadas e mais qualificáveis. Deixaram claro que acreditam na formação de bases sólidas de aprendizagem, fundamentadas

no estatuto da integração e da partilha de aspirações, planos e ações entre as pessoas envolvidas no processo educacional. Essa questão vai ao encontro de Haddad e Di Pierro (2000) quando defendem a importância da ampliação de variadas práticas de parceria pelas quais geram “[...] um terreno de experimentação de diferentes concepções do que possam vir a ser, num contexto de reforma do Estado, [...]” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 128).

As duas colaboradoras, membros do CME (uma que representa o segmento SEMED e a outra o Magistério Público Municipal) reconheceram que o conselho se prende muito às ações burocráticas e operacionalização técnicas-administrativas das escolas e da própria SEMED do que às questões de acompanhamento e monitoramento das políticas educacionais do município. Afirmaram que o CME deveria preocupar-se mais com as questões de fortalecimento dos Conselhos Escolares (CE), com a elaboração do Regimento Escolar geral da rede, com a autorização de funcionamento das escolas, com a implementação por completo do sistema municipal de ensino respeitando as peculiaridades de cada elemento que o compõe e, principalmente, potencializar ações que melhorem o processo de escolarização da EJA do município. Por fim, informaram que o CME iniciou a construção de um plano de ação conforme estabelecido em Regimento Interno do próprio conselho, só que esse planejamento ainda não se concretizou na prática. Assim, o CME está intimamente preso às atividades de aprovação do calendário; reconstrução e aprovação de desenho curricular; regulamentação das matrículas; e, promoção e reclassificação de alunos, não lhe tempo para monitorar e avaliar a implantação das políticas educacionais.

O membro representante da pastoral ou grupo da Igreja Católica assinalou que não é comum ocorrer encontros ou reuniões mais abertas guiadas pelo CME. Para ele os membros do CME se fecham dentro de um espaço de discussão, atendendo mais às demandas apontadas pela secretaria e escola do que àquelas apontadas diretamente pela sociedade civil.

No tocante a EJA, mais uma vez, o secretário municipal de educação e a coordenadora geral da modalidade informaram que a Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa é o canal que abre possibilidade para aproximar ainda mais do contexto da vida do aluno jovem e adulto, facilitando aí o planejamento da SEMED e das escolas para a elaboração de projetos e ações mais pontuais e prioritárias. Para os membros do CME, desde 2009, essa proposta deveria ter contado mais com o apoio do conselho, principalmente, na discussão acerca da permanência do aluno de EJA na escola em períodos de romaria e da época de colheita da banana. Já o membro da pastoral ou grupo de igreja apontou que a EJA local deveria ser tratada com maior prioridade, pois o município convive com uma quantidade significativa de pessoas fora da escola e que parte dela está representada nas classes mais pobres, nos

assentamentos e no interior da zona rural. Para ele, ao fortalecer a oferta da modalidade acaba por contribuir também com a formação cidadã dos jovens e adultos que estão à frente dos movimentos sociais.

De acordo com as contribuições vindas do campo de pesquisa na fase exploratória, percebeu-se que há encontros e desencontros em relação à estrutura e organização do sistema de ensino e ao desenvolvimento das políticas públicas da EJA. Mesmo compreendendo que a gestão educacional e a sociedade civil de Bom Jesus da Lapa possuem relevantes considerações e interesses para a melhoria da escolarização de jovens e adultos do município, é preciso reverter o quadro das ações generalizadas/universalizantes e focar nas ações mais integradoras e partilhadas no âmbito dessa modalidade de ensino.

Conforme Quivy e Campenhoudt (2005), após a etapa de exploração – em que as entrevistas exploratórias levam ao encontro de testemunhas e outras pessoas implicadas ao trabalho de campo - faz-se necessário desenvolver atitudes de escuta e de abertura a partir das falas dos envolvidos. Assim, a descodificação dos discursos, nessa etapa, contribui também para rever a linha teórica, repensar e redefinir o problema da pesquisa e construir o modelo de análise (a fase de constituição dos conceitos, dimensões e indicadores).

Seguindo esse processo, a partir da descodificação dos discursos do secretário municipal da educação, das duas representantes do CME e do representante da Igreja Católica, durante a etapa exploratória, foi possível redefinir o problema da pesquisa; construir os conceitos, dimensões e indicadores (conforme mostrou a figura 05) e delimitar o campo de observação (de acordo a figura 06). A partir disso, numa forma de contemplar também os objetivos específicos, aplicou-se as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos escolhidos para recolher as informações e evidências necessárias.

Assim, o quadro-síntese seguinte mostra os resultados das entrevistas semiestruturadas (com os atores institucionais e sociais), registrando a percepção que os envolvidos tiveram em relação às dificuldades/problemas e, ao mesmo tempo, os indícios de avanço no processo de gestão educacional das políticas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa.

Relevante ressaltar aqui que as falas dos entrevistados foram registrados, no quadro 02 abaixo, de maneira conjunta, sem separar as percepções vindas dos atores das instituições políticas das percepções dos representantes da sociedade civil. Isso ocorreu por compreender que os atos de fala tanto de um grupo quanto do outro direcionaram para um mesmo sentido, justificando a dissolução das opiniões apresentadas.

**Quadro 02** – Síntese da percepção dos sujeitos envolvidos em relação à gestão das políticas de EJA da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa

<b>Dificuldades/problemas que o município ainda enfrenta com a EJA</b>	<b>Indícios de avanços no processo de gestão da EJA</b>
<i>Em relação à questão administrativa</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Inexistência de um planejamento integrado das ações;</li> <li>- Falta de participação dos atores na gestão das políticas, através de esferas colegiadas;</li> <li>- Falta diálogo da gestão com a sociedade civil para debater as políticas de EJA;</li> <li>- Falta política para reverter o quadro de evasão escolar dos jovens e adultos;</li> <li>- Necessidade de formação continuada para os professores da EJA(Ainda acontece por meio de projetos isolados, não se configura como uma política pública da SEMED);</li> <li>- A escola possui dificuldades para lidar com alunos jovens e adultos que são usuários de álcool e outras drogas;</li> <li>- Falta política de valorização para os professores que atuam diretamente na EJA;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Constituição de coordenações pedagógicas específicas para acompanhar o processo de escolarização da EJA;</li> <li>- Elevação do número de matrículas da EJA, principalmente, com jovens e adultos portadores de Necessidades Educacionais Especiais (NEE);</li> <li>- Realização de diagnóstico específico na EJA para melhor definição de metas no PME;</li> <li>- Elaboração de metas específicas para EJA dentro do PME;</li> <li>- Oferta de curso de formação continuada para professores da EJA (como projeto/oficinas, mas não como política);</li> </ul>
<i>Em relação à questão didático-pedagógica</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores com metodologias que não correspondem às especificidades da EJA;</li> <li>- Dificuldades, por parte dos professores, em lidar com a diversidade, principalmente com alunos jovens e adultos portadores de alguma Necessidade Educacional Especial (NEE);</li> <li>- Falta de materiais didáticos específicos para os professores e alunos da EJA (alguns alunos, na etapa em que se encontram, não sabem ler e nem escrever corretamente);</li> <li>- Falta maior empenho de alguns professores para lidar melhor com essa modalidade educacional, principalmente no campo;</li> <li>- Falta de proposta pedagógica e curricular da EJA por escola;</li> <li>- Pouca experiência dos professores com as tecnologias da informação e da comunicação;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Elaboração e implementação de projetos escolares para trabalhar com o público jovem e adulto, principalmente do noturno;</li> <li>- Algumas escolas da rede municipal desenvolvem palestra e oficinas, com temas significativos, para melhorar o desempenho dos alunos da EJA;</li> <li>- A modalidade é uma oportunidade a mais para o professor trabalhar com as políticas de educação, saúde, segurança, etc.</li> </ul>
<i>Em relação à questão de infraestrutura e recursos financeiros</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Falta de incentivo financeiro do poder público para expandir melhor a EJA e reduzir a taxa de abandono;</li> <li>-Na EJA, possui merenda escolar, mas as condições de financiamento e aplicação dos recursos com a</li> </ul>	<p><i>(Durante as entrevistas, não houve percepção dos sujeitos em relação a esse</i></p>

<p>modalidade não são das melhores;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necessidade de melhorar os espaços físicos das escolas que ofertam EJA (faltam laboratórios, instalações elétricas e cadeiras dentro dos padrões mínimos de uso);</li> <li>- Falta transporte escolar de qualidade;</li> </ul>	<i>item)</i>
<i>Outras questões levantadas</i>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>- A EJA não é reconhecida pelas pessoas como modalidade da educação básica. Ainda é vista como um programa de reparação;</li> <li>- Professores reclamam do pouco tempo que possui para planejar as atividades pedagógicas para as turmas da EJA;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Boa aceitação da comunidade em relação à oferta da EJA. A modalidade é vista como o caminho para a formação crítica e reflexiva do cidadão;</li> <li>- Apesar das dificuldades, reconhece que alunos são mais maduros e interessados pelo ensino;</li> </ul>

**Fonte:** Elaboração própria

Diante do exposto, percebeu-se que o sistema municipal de ensino enfrenta uma série de dificuldades com a gestão da EJA, tanto nas questões administrativas quanto pedagógicas, financeiras e de infraestrutura. Por mais que tenha crescido a visibilidade e a importância da EJA para o município de Bom Jesus da Lapa, o processo de escolarização dessa modalidade de ensino convive com problemas que de alguma forma dificultam a oferta de uma educação que atenda às necessidades básicas de ensino e aprendizagem dos jovens e adultos subescolarizados.

Conforme Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015), as dificuldades pelas quais a EJA ainda passa seguem por questões de ordem cultural, político-institucional, pedagógica e de demanda social. A cultural se define pelo fato da EJA ainda não ser plenamente reconhecida pela sociedade e por grande parte dos gestores públicos como um direito social conquistado. Político-institucional pela ideia de que essa modalidade ainda não é pensada sob uma institucionalidade diferenciada, pois as instituições e órgão da educação continuam lidando com o caráter homogeneizador dos diferentes perfis, realidades e ações dos jovens e adultos, padronizando procedimentos como se estivesse ensinando para crianças e adolescentes da educação básica. Na dimensão pedagógica, destaca-se pelo desafio de construir propostas político-pedagógicas para EJA, levando ao rompimento da “[...] visão hierárquica entre educador-educandos, fragmentação de conhecimentos, perda de sentidos, descontextualização das realidades na quais as pessoas estão inseridas.” (RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015, p. 42). Por fim, esses autores acreditam que a demanda social da EJA ainda “[...] é

encarada como algo que se manifesta espontânea e individualmente” (RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015, p. 43), ou seja, é vista como um somatório de disposições individuais dos jovens e adultos inseridos no processo. Mas o que se pode considerar é que a demanda social é ainda aquela que “[...] consegue, de alguma forma, se organizar e manifestar politicamente [...]” (RIBEIRO, CATELLI JR., HADDAD, 2015, p. 43) em favor da EJA como política social.

De fato, as percepções dos sujeitos<sup>17</sup> dentro do trabalho de campo se enquadram diretamente nas quatro questões citadas anteriormente por Ribeiro, Catelli Jr. e Haddad (2015). Os atos de fala de alguns sujeitos destacam para o seguinte:

As pessoas e o poder público não entendem que a EJA é uma formação para o agora, para o presente, e não para o futuro. (C. dos S. – segmento AS<sub>2</sub>)

Há a necessidade de adequação do calendário escolar para as turmas de jovens e adultos do município. (I. F. de O. – segmento AS<sub>7</sub>)

Falta acompanhamento e monitoramento da SEMED e do diretor em relação ao fazer pedagógico na sala de aula da EJA. (L. C. P - segmento AS<sub>7</sub>).

Muita das vezes, os jovens e adultos em sala de aula impulsionam os profissionais da educação inseridos no processo, a se sentirem cada vez mais comprometidos com a educação. (T. T. dos S - segmento GE<sub>3</sub>).

Como se percebe, a primeira fala exemplifica ainda mais a questão cultural, apontando para a ideia de que os sujeitos da EJA são vistos “[...] como um grupo para o qual não vale a pena tamanho esforço e investimento.” (RIBEIRO, CATELLI JR. E HADDAD, 2015, p. 40). A segunda e a terceira falas se enquadram nas dimensões tanto político-institucional quanto pedagógica. Os entrevistados percebem que há uma necessidade de acionar uma nova institucionalidade para a EJA, a fim de criar propostas pedagógicas mais articuladas, dinâmicas e co-responsáveis. Por fim, a última enunciação trata do aspecto da demanda social. A partir da manifestação política das próprias pessoas envolvidas no processo de escolarização, a EJA possibilita outro grau de interesse na agenda pública dos governos e da gestão educacional.

---

<sup>17</sup> A partir desse ponto da análise de conteúdo, faz-se necessário retomar as especificações dos códigos atribuídos aos sujeitos da pesquisa, registrados na figura 06 do capítulo anterior. Assim, para facilitar a identificação de cada grupo, temos que o: GE<sub>1</sub> representa o secretário municipal de Educação e/ou coordenadora geral da EJA na SEMED; GE<sub>2</sub> e GE<sub>3</sub> representam dois gestores escolares da EJA (um da zona rural e outro da zona urbana); AS<sub>1</sub> representam os dois representantes do CME (um da sociedade civil e outro do governo); por fim, AS<sub>2</sub>, AS<sub>3</sub>, AS<sub>4</sub>, AS<sub>5</sub>, AS<sub>6</sub> e AS<sub>7</sub> representam os atores da sociedade civil em geral.

Por outro lado, os entrevistados também explanaram sobre o grau de envolvimento da sociedade civil no processo de gestão das políticas de EJA de Bom Jesus da Lapa. O quadro seguinte apresenta os pontos mais relevantes em relação a essa percepção, os quais foram agrupados de acordo com o recorte do campo e dos sujeitos da pesquisa, descrito na figura 06 do capítulo anterior.

**Quadro 03** – Síntese da percepção dos sujeitos envolvidos em relação ao nível de participação da sociedade no processo de gestão das políticas de EJA municipal

<b>Entrevistados que compõe o (a):</b>	<b>Percepção dos entrevistados em relação à participação social no município</b>
Gestão educacional	<p><i>Falta maior envolvimento da sociedade na construção e acompanhamento das políticas e ações da EJA. (T. T. dos S. – segmento GE<sub>3</sub>)</i></p> <p><i>Faz-se necessário uma política de estímulo para envolvimento pleno de órgãos colegiados nas decisões da SEMED e das escolas. (L. da S. G – segmento GE<sub>1</sub>)</i></p>
Conselho Municipal de Educação (CME)	<p><i>Por exemplo, em termos legais, os representantes da sociedade no CME se resumem apenas em ‘representantes de pais’. Não há uma composição densa da representatividade da sociedade civil, como representantes de associações de bairro; de comunidades rurais; assentamentos ou comunidades tradicionais, dentre outras... que lidam diretamente com a EJA. Os pais representados no CME pouco participam. (S. F. de J. – segmento AS<sub>1</sub>)</i></p>
Sociedade civil em geral	<p><i>A minha percepção [...] é de que o grau de envolvimento da sociedade civil no processo de gestão das políticas de EJA é muito pouco. (M. da S. C – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Poderíamos participar mais das ações do governo e da gestão da EJA do nosso município. (C. R. L. – segmento AS<sub>5</sub>)</i></p> <p><i>A sociedade não se envolve muito nas questões da política pública em educação. Em relação às de EJA, pior ainda. Não sabe o quanto a EJA é uma possibilidade de mudança. (C. dos S. – do segmento AS<sub>2</sub>)</i></p>

**Fonte:** Elaboração própria

Diante do exposto, é possível perceber que tanto os atores que representam a gestão quanto o CME e a sociedade civil em geral convivem com o desafio de criar e ampliar as condições de engajamento e participação dos atores sociais nos assuntos de interesses educacionais. Um dos entrevistados que compõe o segmento da sociedade civil chamou atenção também para o seguinte:

*Bom Jesus da Lapa ainda não despertou para a necessidade de se pensar a gestão das políticas sobre o prisma da participação. Na EJA essa constatação torna-se ainda mais evidente, pois o público dessa modalidade de ensino não tem sua voz apreciada, nem respeitada nos espaço de decisão. (J. B. C. – segmento AS<sub>4</sub>)*

Esse ponto corrobora com a ideia de Gohn (2004) quando aponta para a relevância dos atores sociais buscarem, de alguma forma, condições de engajamento e envolvimento nos espaços públicos, a fim de defender os interesses da população e propor políticas sociais mais eficazes, menos reguladoras e compensatórias.

A importância [da participação social] se faz para democratizar a gestão da coisa pública, para inverter as prioridades das administrações no sentido de políticas que atendam não apenas as questões emergenciais, a partir do espólio de recursos miseráveis destinados às áreas sociais. (GOHN, 2004, p. 25)

Para Dagnino (2000, p. 82), quando “[...] a percepção pela necessidade de mudanças culturais [...]” ocorre no seio das organizações, dos movimentos sociais ou da sociedade civil em geral, torna-se uma mola impulsadora na luta pelos direitos sociais, políticos e civis. Nesse sentido, quando a sociedade civil, o CME e a gestão educacional se mostrarem abertos a essa mudança cultural e política em torno de uma participação mais efetiva na esfera pública, torna-se possível maiores avanços na conquista por uma EJA que atenda de fato os anseios dos jovens e adultos estudantes.

Assim, pelo trabalho de campo, foi possível interpretar também que os argumentos dos entrevistados se enquadraram no ‘contexto de influência’, definido anteriormente por Mainardes (2006), como a fase de recontextualização dos problemas do cotidiano e do papel do Estado frente às demandas sociais a partir do olhar atento dos sujeitos sociais envolvidos. Além disso, a percepção que os entrevistados tiveram em relação à organização da gestão educacional do município, atuação do CME e da própria participação da sociedade civil nesse processo, mostra-se a maneira de como está desenhada ‘as arenas públicas de ação’ (MAINARDES, 2006) da esfera pública municipal.

De acordo Lück (2011b), de maneira análoga, o contexto ainda está “[...] orientado [...] pelos princípios da racionalidade limitada; da linearidade; da influência estabelecida de fora para dentro [...]” (LÜCK, 2011b, p. 36). Dessa forma, a realidade local ainda passa por

um processo de incorporação dos procedimentos democráticos dentro das instituições e setores (AVRITZER, 1995).

Desse modo, avançar rumo a uma EJA de qualidade é pensar e desenvolver estratégias de gestão compartilhada das políticas educacionais e, ao mesmo tempo, estimular o processo de participação social pautado em ações mais coletivas, articuladas e orientadas ao consenso múltiplo.

#### 4.2 DIFERENTES CONCEPÇÕES DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À GESTÃO COMPARTILHADA DAS POLÍTICAS DE EJA

Com apoio nas variáveis relacionais (gestão em EJA e participação na esfera pública), essa pesquisa ofereceu condições para analisar também qual a percepção dos entrevistados em relação à possibilidade de uma gestão compartilhada para a EJA no município de Bom Jesus da Lapa. Pela visão deles em torno dessa categoria, surgiram outros elementos nas falas que contribuíram para a análise das demais categorias construídas para o desenvolvimento deste trabalho.

O quadro 04 traz os elementos das falas dos entrevistados agrupados por categorias e subcategorias, levando para novos entendimentos dos processos compartilhados e participativos dentro de uma gestão educacional das políticas de EJA.

**Quadro 04** – Percepções do atores sobre a gestão e participação na política de EJA do município de Bom Jesus da Lapa

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Percepção dos sujeitos</b>
<b>Gestão educacional compartilhada</b>	-	<p><i>Uma gestão que dá espaço para o outro, buscando aprender ouvir esse outro. (T. T. dos S. – segmento GE<sub>3</sub>)</i></p> <p><i>Uma gestão onde todos os sujeitos envolvidos no processo exerçam seu direito de participação na construção do currículo, dos materiais didáticos, das políticas e dos programas de EJA. (M. da S. C – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Como uma gestão sensível, humana, preocupada de fato com a elevação dos índices de qualidade e com a promoção de ações voltadas ao combate do abandono e à motivação dos educandos. (J. B C. – do segmento AS<sub>4</sub>)</i></p> <p><i>É uma gestão que procura atender às necessidades dos jovens e adultos trabalhadores [...]. (L. da S. G. – segmento GE<sub>1</sub>)</i></p> <p><i>Considero ser a ideia de trocar experiências e vivências no processo de escolarização da EJA em suas diversas dimensões. (C. dos S. – do segmento AS<sub>2</sub>)</i></p>

		<p><i>Acredito sim que a gestão compartilhada e participativa é o melhor caminho para o enfrentamento das demandas da EJA. (I. F. de O. – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Para mim, é uma gestão democrática, onde toda comunidade escolar e local esteja envolvida nas ações da EJA da escola. (L. C. P - segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Considero ser uma gestão aberta ao diálogo. (L. I. L. – segmento AS<sub>3</sub>)</i></p>
<b>Participação social</b>	<b>Empoderamento Social</b>	<p><i>[...] mais do que incentivar essa participação é preciso garantir mecanismos que possibilitem de fato esta participação. (I. F. de O. – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Assim, esse espaço deve ser aberto para alunos, professores, pais... toda a comunidade escolar e local. (T. T. dos S. – segmento GE<sub>3</sub>)</i></p> <p><i>[...] Estas decisões precisam ser assumidas por todos, de modo a construir e conquistar benefícios coletivos. (I. F. de O. – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p>
	<b>Sociedade civil</b>	<p><i>Os documentos e leis que orientam a Educação trazem alguns mecanismos como: associação de pais e mestres; conselhos; grêmios etc, de certa forma essas organizações dialogam com a sociedade civil e estimula à participação. (M. da S. C – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>A participação [...] pressupõe um processo de estimulação da sociedade civil, que historicamente foi relegada ao segundo plano nos processos decisórios. É fato que participar pressupõe ‘trabalhar’, destinar tempo às atividades direcionadas ao bem coletivo. (J. B C. – do segmento AS<sub>4</sub>)</i></p> <p><i>A sociedade civil precisa estar mobilizada a partir de palestras e seminários, com objetivo de abordar temáticas referentes a especificidade do aluno de EJA, do seu acesso e da permanência na escola [...]. (L. da S. G. – segmento GE<sub>1</sub>)</i></p> <p><i>O melhor caminho para estimular a participação da sociedade civil nesse processo é desenvolver espaços coletivos de discussão em torno da EJA. (C. dos S. – do segmento AS<sub>2</sub>)</i></p>
<b>Esfera pública</b>	-	<p><i>Penso que o passo fundamental nesse processo [da participação] é a criação de fóruns e outras instâncias colegiadas que sensibilizem as pessoas para a importância e peso de seus argumentos. (J. B C. – do segmento AS<sub>4</sub>)</i></p> <p><i>[...] envolve a participação e o compromisso de toda comunidade escolar, na tarefa educativa, com base no diálogo voltado a esses sujeitos de direitos. (L. da S. G. – segmento GE<sub>1</sub>)</i></p> <p><i>[...] é urgente que em Bom Jesus da Lapa crie mecanismos/espacos de discussão e formação, como: seminários, oficinas, colóquios, debates, entre outros, bem como a constituição e acompanhamento de políticas e projetos</i></p>

		<p><i>em parceiras com as universidades. (M. da S. C – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Criar, na comunidade escolar e local, espaços de reuniões com rodas de conversas e relatos de experiências acerca da modalidade, do mundo do trabalho e da geração de renda. (C. R. L. – segmento AS<sub>5</sub>)</i></p> <p><i>É importante estabelecer agendas públicas com reuniões periódicas entre os profissionais da escola, da secretaria de educação e representantes dos órgãos colegiados. Chamar as ‘pessoas de fora’ para falar da EJA também. (L. C. P - segmento AS<sub>7</sub>)</i></p>
<p><b>Política para a EJA</b></p>	<p><b>Política educacional</b></p>	<p><i>A política da Educação de Jovens e Adultos deve atentar-se para a formação inicial e continuada dos professores, adequação do currículo, construção e/ou aquisição de material didático-pedagógico específico e estabelecer investimentos próprios nessa modalidade de ensino. (M. da S. C – segmento AS<sub>7</sub>)</i></p> <p><i>Fazer Educação de Jovens e Adultos é um processo responsável, que deve ter suas bases alicerçadas nas demandas de seus agentes e destinatários [...]. (J. B C. – do segmento AS<sub>4</sub>)</i></p> <p><i>Apoiar os alunos da EJA para especializarem numa perspectiva mais profissionalizante, levando em conta a geração de emprego e renda. (T. T. dos S. – segmento GE<sub>3</sub>).</i></p> <p><i>Promover situações coletivas a partir da realidade de cada aluno jovem e adulto, respeitando a diversidade de idade, cultura e até mesmo o nível de conhecimento. (R. de C.– segmento GE<sub>2</sub>)</i></p> <p><i>Faze-se necessário pensar em política concreta de formação continuada para professores da EJA e uma política de valorização que atuam nessa modalidade de ensino. (S. F. de J. – segmento AS<sub>1</sub>)</i></p> <p><i>[...] seria preciso criar um plano para superar a taxa de abandono dos alunos da EJA. Poderíamos começar pela organização e estrutura de calendário letivo específico para o público dessa modalidade. Como sabemos, o período de Romaria é um dos indicadores desse abandono. (E. M. – GE<sub>1</sub>)</i></p>

**Fonte:** Elaboração própria

Tomando como base as falas dos entrevistados em relação às diferentes concepções de gestão educacional, percebeu-se que os sujeitos - tanto do grupo Gestores Educacionais (GE) quanto do Atores Sociais (AS) - reconhecem a ideia de gestão compartilhada como uma ação de liderança num formato mais horizontal, mais partilhado. De certo modo, para alguns, a gestão das políticas em EJA já vem passando por ações mais coletivas e interativas, capazes

de gerar uma nova concepção de realidade. Para outros, essa forma de gestão ainda é algo que precisa, de fato, ser alcançado na prática. Este desencontro entre ‘o que precisa ser’ e ‘o que já vem acontecendo’ surge como dado de pesquisa para mostrar também que o princípio da gestão democrática e compartilhada ainda não se consolidou de fato no meio educacional de Bom Jesus da Lapa.

Além disso, o que se pode observar nas próprias falas dos sujeitos é que eles possuem, direta ou indiretamente, a noção de que é preciso superar (e não substituir) a ideia de administração em educação para a gestão educacional, apontando caminhos para construir esse novo paradigma. Conforme Lück (2014),

É importante notar que a ideia de gestão educacional, correspondendo a uma mudança de paradigma, desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua dimensão política e social, ação para transformação, participação, práxis, cidadania, autonomia, pedagogia interdisciplinar, avaliação qualitativa, organização do ensino em ciclos etc., de influência sobre todas as ações e aspectos da educação, inclusive as questões operativas, que ganham novas conotações a partir delas. (LÜCK, 2014, p. 49)

Nesse sentido, a busca por ‘novas conotações e sentido’ na gestão das políticas de EJA é que os entrevistados procuraram apontar em seus discursos. E toda vez que estes, durante o trabalho de campo, se depararam com o termo *gestão educacional compartilhada*, buscaram se expressar com base na ideia de participação e interação social que deve haver dentro de uma esfera pública. Por essa mesma reflexão, pelo debate sobre a gestão do sistema de ensino, Amorim (2009) aponta para essa ideia de constituir, dentro dos órgãos e instituições da educação, um processo educacional aberto, democrático e interativo, desde “[...] que esteja em sintonia com a qualidade da educação e com o destino da escola básica brasileira.” (AMORIM, 2009, p. 369).

Em relação à categoria *participação social*, subcategorizada em *empoderamento social* e *sociedade civil*, os entrevistados puderam anunciar, de um lado, como vem sendo tratado o nível de participação da sociedade civil na esfera pública local e, de outro, apontar possibilidades para ampliar o grau de construção e implementação de uma gestão mais compartilhada e participativa na EJA.

No que se refere à subcategoria *sociedade civil*, os entrevistados, de alguma forma, deram maior sentido ao significado dessa expressão. As falas apresentaram concepções que confirmam o sentido de sociedade civil em Bobbio (1982), principalmente quando esse autor faz inferência à ideia de ser “[...] todo o conjunto das relações materiais entre os indivíduos

[...]” (BOBBIO, 1982, p. 31). Além disso, a percepção dos sujeitos da pesquisa em relação à participação social, nesse sentido, levou a entender melhor as discussões de Rocha (2012) quando vê a sociedade civil como a condição de estímulo para o aprimoramento da máquina pública, de forma que ela garanta o desempenho do Estado e do governo com serviços concretos de atendimento às demandas sociais.

Ao tratar da importância da participação social, os entrevistados (tanto do segmento gestor educacional quanto do segmento ator social) acreditam que a gestão compartilhada das políticas de EJA se concretizaria de fato, caso os atores envolvidos recebessem autonomia e poder de decisão frente às ações do governo com a coisa pública. Segundo Gohn (2004), essa autonomia e poder de decisão dentro do projeto social das instituições acabam por constituir o empoderamento social e promover o processo de intervenção social na esfera pública. Assim, pela subcategoria *empoderamento social*, foi possível analisar que os sujeitos da pesquisa se preocupam com as condições de mobilização e práticas orientadas para estimular e impulsionar melhores formas de interação entre os indivíduos.

Na conversa com os entrevistados, ao se pronunciarem sobre gestão compartilhada e participação social, abordaram indiretamente a questão da *esfera pública*. As palavras de ordem que giraram em torno das expressões -“*com base no diálogo*”, “*mecanismos/espços de discussão e formação*”, “*agenda pública com reuniões periódicas*” e “*espços de reuniões com rodas de conversa*” – estimularam novos entendimentos sobre os termos ‘mundo da vida’ e ‘esfera pública’, defendidos por Habermas (1984). De acordo o autor, “[...] a esfera pública pode ser descrita como uma rede adequada para a comunicação de conteúdos, tomadas de posição e opiniões; nela os fluxos comunicacionais são filtrados e sintetizados, a ponto de se condensarem em opiniões públicas enfeixadas em temas.” (HABERMAS, 1984, p. 92). Assim, a ideia da ação comunicativa se estabelece pelo domínio da linguagem em sintonia (em consenso) com os demais atos de fala, anseios e práticas comuns no interior da esfera pública. (HABERMAS, 2012b)

É importante salientar que o envolvimento dos atores institucionais e sociais, por meio de participação em reuniões e da opinião pública no contexto local, cria condições para ampliar a construção e implementação das políticas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa.

Tomando como base a categoria *política para a EJA*, determinada pela subcategoria *política educacional*, percebemos que, no quadro 04, as falas dos entrevistados deixam transparecer as preocupações em relação à gestão do sistema de ensino e seu zelo com a implementação das ações de EJA. Conforme Haddad (2000),

[...] ao mesmo tempo em que as políticas educacionais constroem o papel dos organismos governamentais na provisão de oportunidades de formação para jovens e adultos, crescem a visibilidade e a importância relativa das iniciativas de parceria envolvendo universidades, movimentos sociais, organizações não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos dos trabalhadores, funções privadas, organismos empresariais e órgãos públicos das três esferas de governo no desenvolvimento de projetos de alfabetização, elevação da escolaridade e/ou da formação profissional. (HADDAD, 2000, p. 14).

A perspectiva do crescimento da visibilidade em torno das políticas de EJA é o que tem acontecido na rede de ensino municipal de Bom Jesus Lapa. Como se percebe, a constituição da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009) e elaboração de diretrizes e metas específicas de EJA no PME (2015) conferem a atenção que o município vem dando ao processo de escolarização da EJA. Porém, como o próprio trabalho de campo aponta, torna-se necessário dinamizar ainda mais o sistema de ensino como um todo e tomar decisões conjuntas sobre as diretrizes e metas<sup>18</sup> do PME (2015-2025) para a EJA e princípios norteadores e estratégias da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009). É preciso estabelecer canais de cooperação entre o ator institucional e social para implementação e acompanhamento dessas políticas educacionais de EJA na rede municipal de Bom Jesus da Lapa.

#### 4.3 POSSIBILIDADES DE CONSTITUIÇÃO DE UM ESPAÇO COMPARTILHADO ENTRE GESTOR EDUCACIONAL E ATOR SOCIAL NO PROCESSO DE GESTÃO EDUCACIONAL DAS POLÍTICAS DE EJA EM BOM JESUS DA LAPA – BA

Diante do exposto, é relevante apreender o quanto “[...] a educação assume visibilidade central, tanto em suas possibilidades de controle e ordenamento, como de liberdade e emancipação” (AMORIM; SANTOS; CASTAÑEDA, 2012, p. 116). Por esse viés, é urgente estimular a criação de bases ou diretrizes palpáveis para desencadear uma maior articulação entre o ator institucional e a sociedade civil na esfera pública local. É preciso alicerçar um maior espaço coletivo e compartilhado do planejamento e acompanhamento das políticas de EJA do município.

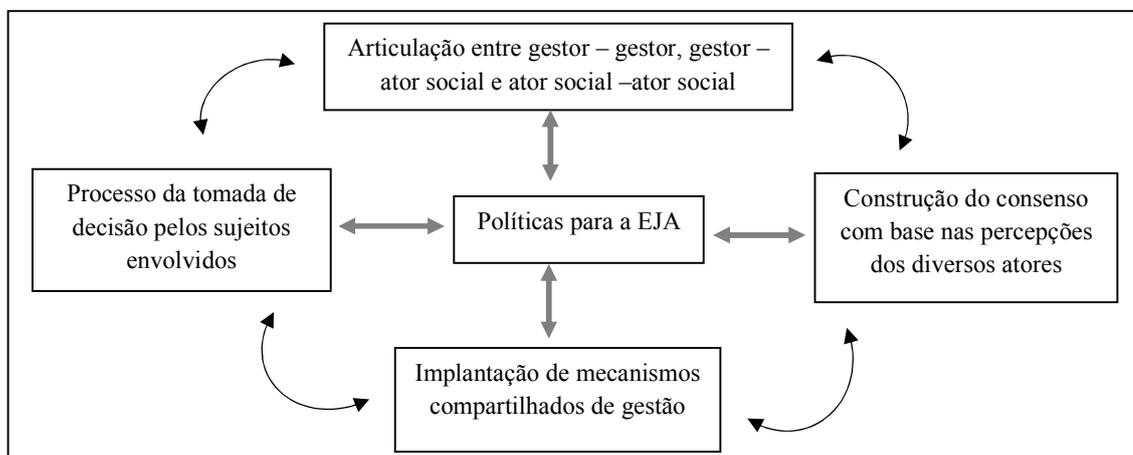
Assim, pela análise das entrevistas semiestruturadas e dos documentos Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009) local e do PME (2015-2025) de Bom Jesus da Lapa - essa investigação abriu possibilidades para estimular novos sentidos de cooperação

---

<sup>18</sup>As metas para a EJA dentro do PME (2015-2015), do município de Bom Jesus da Lapa, foram criadas tomando como base as metas 04 (quatro), 08 (oito), 09 (nove) e 10 (dez) e as respectivas estratégias do PNE (2014-2014).

entre os gestores educacionais e os atores sociais, pela busca de mecanismo de elaboração e implementação coletiva de políticas de EJA na esfera municipal, conforme mostra a figura 08.

**Figura 08** – Diretrizes para uma gestão educacional compartilhada das políticas de EJA



Fonte: Elaboração própria

Dessa maneira, a *articulação entre gestor–gestor, gestor-ator social e ator social–ator social* passa ser a primeira diretriz, capaz de apontar para o envolvimento dos atores sociais com a gestão educacional das políticas municipais seguindo um ‘contexto de influência’ (MAINARDES, 2006) local. É por essa diretriz que se demonstra o campo dos conflitos, das provocações e das contradições acerca das políticas de educação para jovens e adultos. Esse canal de democratização acaba por empoderar os sujeitos sociais na construção do consenso dentro de uma esfera pública. Assim, durante as entrevistas e análise documental, o trabalho de campo apontou caminhos para uma prática de intervenção capaz de constituir diretrizes de articulação entre os próprios gestores, os próprios atores e a relação entre ambos.

**Quadro 05** – Referências para ampliar a articulação entre os atores na esfera pública

**Diretriz 1: Articulação entre gestor – gestor, gestor-ator social e ator social – ator social**

- Criação de canal de comunicação (plataforma virtual) entre os gestores escolares de EJA e a Coordenação de EJA da Secretaria Municipal de Educação;
- Constituição específica de Conselho Educacional Gestor (CEG) de políticas de EJA dentro do município, com reuniões periódicas entre os gestores de escolas (zona rural e urbana) que ofertam a EJA;
- Oferta de curso de formação continuada para gestores que atuam diretamente com a EJA, em parceria com universidades públicas e instituições privadas;

- 
- Criação de agenda de reunião do Conselho Municipal de Educação (CME), pelos próprios membros representantes, para discussões acerca das políticas de EJA;
  - Reunião conjunta entre Conselho Municipal de Educação (CME), órgãos colegiados das escolas, movimentos sociais, associações comunitárias, pastorais de igreja, assentamento, etc para tratar de assuntos relacionados ao processo de escolarização da EJA;
  - Constituição de canal interativo ou espaços de diálogos entre os sujeitos da EJA (gestores, coordenadores pedagógicos, professores e alunos) para discutir as reais demandas que giram em torno dessa modalidade de ensino;
  - Articulação com a SEC-BA a fim de viabilizar a continuidade de estudos dos alunos do TOPA, principalmente das turmas não vinculadas à SEMED;
  - Implantação de fóruns, seminários, conferências ou encontros de EJA, a fim de articular a comunidade escolar e local a favor dos direitos sociais e da formação cidadã para jovens e adultos do município.
- 

**Fonte:** Elaboração própria

Sendo assim, quando se pensa na articulação entre o ator institucional e social, no contexto da educação, fortalecem-se as práticas de gestão educacional compartilhada e o desenvolvimento da qualidade de ensino da EJA. Conforme Gohn (2011, p. 44), “[...] o compartilhamento da gestão não significa (e nem implica) substituição do gestor e de suas responsabilidades.” Pelo contrário, amplia as possibilidades para pensar em estratégias coletivas de atuação frente às demandas sociais.

A segunda diretriz, *construção do consenso com base nas percepções dos diversos atores*, é assinalada como o momento de encontro das diferentes ideias e opiniões em torno das políticas de EJA, possibilitando a construção de consenso entre os envolvidos, enfatizando a situação ideal do discurso, da intersubjetividade e da contra-argumentação. Essa relação intersubjetiva entre os sujeitos envolve três elementos fundantes na razão comunicativa: a personalidade, a sociedade e a cultura. (HABERMAS, 2012b). É partir do desenvolvimento das referências, dentro desta diretriz, que acontece a aceitação da diversidade de ideias/opiniões e respeito à pluralidade de concepções de educação e sociedade. Um pluralismo que contribui com o estabelecimento da democracia e com a distribuição de poder entre os vários grupos sociais (BOCAYUVA; VEIGA, 1992). Essa fase também inclui o que se compreende por ‘participação orientada à expressão’ (TEIXEIRA, 1996), momento simbólico que fortalece o cenário da política educacional. O quadro a seguir aponta para as considerações dos entrevistados em relação às possibilidades da construção de consenso dentro de uma esfera pública.

**Quadro 06** – Referências de estímulo à construção consensual das políticas educacionais

---

**Diretriz 2: Construção de consenso com base nas percepções dos diversos atores**

---

- Desenvolvimento da capacidade de escuta ao outro, interpretação das aspirações e de planejamento coletivo durante reuniões, encontro ou debates públicos acerca da política de EJA;
  - Sensibilização para a ideia de que as crises, incertezas e conflitos dentro da EJA são pontos condicionantes para alimentar o processo social e político, capazes de gerar novas aprendizagens, conhecimentos e experiências;
  - Estímulo para perceber o processo de escolarização da EJA como uma realidade dinâmica e com movimentos imprevisíveis;
  - Criação de sinergias coletivas a partir da percepção que os sujeitos têm de si mesmo e dos outros, expondo seus principais anseios e práticas a favor de uma EJA de qualidade;
  - Estímulo à formação de mecanismos de conduta para respeitar a diversidade e o pluralismo de ideias, promovendo os aspectos da conciliação entre os sujeitos envolvidos na esfera pública;
  - Aquisição de conhecimentos e estratégias para orientar as diversas formas de negociação, mediação dos anseios e construção de exercícios de cooperação entre os atores sociais, a fim de elaborar e implementar concretamente as políticas de EJA;
  - Promoção de momentos de reflexão/ rodas de conversas acerca da EJA, levando os sujeitos envolvidos (gestores, coordenadores pedagógicos, professores, alunos, conselheiros, pais e/ou responsáveis, etc) a pensarem de maneira mais criativa e dinâmica os processos de formação e implementação das políticas educacionais;
- 

**Fonte:** Elaboração própria

Percebe-se, com bases nessas referências que os debates, no âmbito da esfera pública, não podem se desenvolver de forma linear ou verticalizada. A importância a ser dada à ação comunicativa na esfera pública abre portas para ampliar os processos de participação, canais de diálogo e condicionar a transformação social. Conforme Avritzer e Costa (2004)

[...] a esfera pública diz respeito mais propriamente a um contexto de relações difuso no qual se concretizam e se condensam intercâmbios comunicativos gerados em diferentes campos da vida social. Tal contexto comunicativo constitui uma arena privilegiada para a observação da maneira como as transformações sociais as processam, o poder político se reconfigura e os novos atores sociais conquistam relevância na política contemporânea. (AVRITZER; COSTA, 2004, p. 722).

Isso significa que as formas como os atores institucionais e sociais se articulam numa esfera pública, seguindo pela via do agir comunicativo (seja periódico, esporádico, presencial e virtual), dinamizam o contexto das relações e aprimoram os debates acerca das políticas de EJA no município.

A terceira diretriz, *implantação de mecanismos compartilhados de gestão*, se configura na etapa de formalização dos canais de participação, respeitando as funções dos conselhos e/ou órgãos colegiados. Nessa etapa, pode ocorrer a ideia defendida por Lück (2014), quando ela fala que “[...] a concepção de gestão supera a de administração e não a substitui [...]” (LÜCK, 2004, p. 46). Desse modo, as referências que compõem esta diretriz se caracterizam como a abertura para as possibilidades de se criar decisões e efeitos de qualidade dentro de uma lógica educacional que respeite “[...] os processos de aprendizagem como um todo, prevendo-se o atendimento da melhoria do ensino, o atendimento dos interesses dos alunos, buscando solucionar os problemas verificados na escola [...]” (AMORIM, 2009, p. 378), nesse caso, nas instituições que ofertam a EJA. Essas referências também englobam a preocupação com o projeto de operacionalização horizontal das ações e sub-ações no cerco da modalidade.

Nessa fase, se compreende que a construção processual e contextual das políticas educacionais, dentro de uma gestão educacional compartilhada, está sujeita à crítica e às novas explicações. Isso quer dizer que no momento do planejamento e construção de projetos coletivos, surgem novas opiniões, novas ideias que são potencializadoras do aperfeiçoamento do diálogo na rede social. Do mesmo modo, o quadro seguinte traz a terceira diretriz e as referências que a compõem, expondo, direta ou indiretamente, os anseios dos entrevistados em relação à construção da gestão compartilhada das políticas de EJA.

---

**Quadro 07 – Referências para a construção da gestão compartilhada das políticas de EJA**

---

**Diretriz 3: Implantação de mecanismos compartilhados de gestão**

---

- Criação de canais interativos para estimular a troca de experiências (exitosas ou não) entre os gestores educacionais, a fim de potencializar a sistematização coletiva das demandas apontadas durante o processo de escolarização da EJA na rede municipal de ensino;
  - Constituição de ouvidoria pública específica dentro das escolas e Secretaria Municipal de Educação para potencializar a cooperação entre governo e sociedade civil em busca de políticas afirmativas para a EJA do Campo e, especialmente, de comunidades quilombolas e ribeirinhas;
  - Responsabilidades compartilhadas entre gestores educacionais e sociedade civil no acompanhamento e implementação das metas do PME (2015-2025), principalmente, aquelas que estão relacionadas à EJA;
  - Idealização e organização de mecanismos integrados para intercruciar as metas do PME (2015-2015), as ações/sub-ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) e as estratégias da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa, a fim de atender da melhor forma possível as demandas vinda da EJA;
  - Construção dinâmica e interativa de proposta pedagógica de EJA por escola, respeitando as suas características e especificidades, pelo envolvimento dos gestores educacionais com os
-

---

conselhos, órgãos colegiados e toda comunidade escolar;

- Construção coletiva de autonomia de gestão com objetivo de aprimorar as condições de financiamento da EJA (transporte, alimentação escolar, formação continuada de professores, material didático, etc) e melhorar os aspectos de infraestrutura das escolas que lidam diretamente com essa modalidade de ensino;
- Estabelecimento de parcerias entre Secretaria Municipal de Educação, escolas e instituições privadas, a fim de conscientizar os empresários pelo incentivo aos seus funcionários jovens e adultos a buscarem escola que oferta a EJA e concluírem os seus estudos;

---

**Fonte:** Elaboração própria

Seguindo por esse caminho, fortalece-se a autonomia e autoconfiança dos sujeitos envolvidos no processo de gestão da EJA, permitindo que gestores, a sociedade civil e os próprios jovens e adultos estudantes convivam com um leque de possibilidades e estabeleçam diferentes escolhas e novas experiências. Conforme Gohn (2004),

[...] é no plano local, especialmente num dado território, que se concentram as energias e forças sociais da comunidade, constituindo o poder local daquela região; no local onde ocorrem as experiências, ele é a fonte do verdadeiro capital social, aquele que nasce e se alimenta da solidariedade como valor humano. O local gera capital social quando gera autoconfiança nos indivíduos de uma localidade, para que superem suas dificuldades. Gera, junto com a solidariedade, coesão social, forças emancipatórias, fontes para mudanças e transformação social. (GONH, 2004, p. 24)

Na quarta e última diretriz, designada como *processo de tomada de decisão pelos atores envolvidos* é momento de agir sobre as formas de implementação das políticas educacionais construídas no âmbito da EJA local. Essa fase conta com os aspectos da descentralização de poder dos gestores institucionais, que podem implementar de maneira partilhada os projetos/programas e aplicar de forma corresponsável os recursos de acordo com as demandas e peculiaridades da EJA. Nesse sentido,

[...] a sociedade civil tem condições de se apropriar de forma crescente da “máquina” do Estado, no sentido de garantir seu desempenho a serviço realmente dos interesses públicos, ou seja, de toda a sociedade. Da mesma forma a instância governamental poderá subsidiar e respaldar técnicas e administrativamente a ação do conselho, de forma a viabilizar suas deliberações. (ROCHA, 2012, p. 89-90)

Nessa perspectiva a educação passará a horizontalizar as condições de poder (FREIRE, 2011) e as funções desempenhadas (sem excluir o papel do Estado e dos órgãos), fomentando ações mais solidárias e contribuindo para o alcance de metas definidas pelo viés

coletivo. Sendo assim, dada outras diretrizes, torna-se relevante tratar do processo de tomada de decisão/deliberação, tendo em vista a consolidação dos processos de articulação, construção do consenso e da implementação de ações a partir dos sujeitos envolvidos, conforme mostra o quadro abaixo.

**Quadro 08** – Referências para o empoderamento social dos atores envolvidos

---

**Diretriz 4: Processo de tomada de decisão pelos atores envolvidos**

---

- Ações orientadas para estudos coletivos dos problemas da EJA e criação estratégica de solução desses problemas, respeitando o consenso dos sujeitos envolvidos;
  - Ação motivada e impulsionada pela coletividade (entre ator institucional e social) para acompanhar a implementação das políticas de EJA no município;
  - Participação dos gestores educacionais e de membros representantes da sociedade civil em cursos de formação continuada, a fim de se qualificar e ampliar as possibilidades de tomada de decisão durante o processo de escolarização da EJA;
  - Ações interligadas (entre ator institucional e social) para divulgar e participar dos canais interativos de articulação (plataformas virtuais, reuniões públicas) para contribuir com a implementação das políticas de EJA no município;
  - Direcionamento do trabalho coletivo para reestruturar a Proposta Curricular para EJA da rede municipal como um todo;
  - Envolvimento dos membros do CME na criação de sua agenda de reunião para ampliar as discussões acerca das políticas de EJA;
  - Monitoramento e acompanhamento do PAR pelo Comitê Gestor, criando novos canais democráticos para publicização e transparência das ações desenvolvidas por este comitê;
  - Desenvolvimento de mecanismos associados de gestão para cruzar as metas do PME (2015-2015), as ações/sub-ações do Plano de Ações Articuladas (PAR) e as estratégias da Proposta Curricular para a EJA, objetivando melhor atendimento às demandas da EJA no município;
- 

**Fonte:** Elaboração própria

Diante disso, é importante caracterizar que essa quarta diretriz se enquadra justamente no ‘contexto da prática’ defendido por Mainardes (2006). Conforme este autor, as políticas não devem ser implementadas por si só dentro do ‘contexto da prática’, devem estar sujeitas às novas interpretações e criações de acordo com a tomada de decisão dos sujeitos envolvidos no processo.

Nota-se, então, que as diretrizes apontadas, anteriormente, não estão formalizadas em um circuito fechado de ideias e soluções concretas para a EJA local. Para a constituição das referências, realizou-se incursões no campo de pesquisa, para aprimorar continuamente as etapas do estudo de caso e restabelecer a coleta de informações e evidências com a complexidade dos sujeitos escolhidos. Essa busca pelo aperfeiçoamento da investigação

fomentou a composição das diretrizes e referências para ampliar o processo de gestão compartilhada das políticas de EJA do município de Bom Jesus da Lapa.

## 5 CONCLUSÃO

O progresso que o Estado brasileiro vem conquistando na perspectiva da democratização da educação é evidente, apesar das dificuldades que enfrenta no âmbito da gestão educacional e no campo de implementação das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no país. Se por um lado, surge a necessidade de superar a limitação, fragmentação e descontextualização da gestão em EJA, por outro, permanecem as exigências de novas competências e habilidades por perceber dos gestores educacionais para lidar com práticas gestionárias mais interativas e integradas.

Esta pesquisa buscou compreender o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de EJA da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA. Para isso, partiu da seguinte questão: ‘como constituir uma gestão compartilhada das políticas públicas de EJA na esfera pública municipal?’. Vários foram os caminhos percorridos para realizar o processo investigativo. Utilizou-se da abordagem qualitativa em educação, apoiada em procedimentos de pesquisa mais compreensíveis e autocríticos. Por essa abordagem, acreditou-se que a pesquisa, em questão, contribuiu para estimular o entendimento da complexidade de determinados contextos educacionais. Este estudo de caso possibilitou desvelar elementos relevantes para investigar, em profundidade, o objeto em evidência: *a gestão compartilhada das políticas de EJA*. Isso só ocorreu por ter estabelecido, com rigor, o levantamento de referências bibliográficas que deu suporte e fundamentação ao processo investigativo.

Nesse sentido, as notas teóricas abrangeram os conceitos gestão educacional e participação social, desdobrando-se em discussões pelas variáveis relacionais: gestão em EJA (processo de racionalização) e participação na esfera pública (processo de autonomização). Assim, para tratar da democratização das políticas educacionais da EJA e da relação entre Estado e sociedade civil na construção dessas políticas, utilizou-se da teoria crítica, fazendo referência à tipologia da ação social em Habermas (1984; 2012a; 2012b). Os elementos que abordam a ação comunicativa e a ideia de esfera pública apontaram as possibilidades para investigar a gestão educacional da EJA.

Pelo tratamento dado à fundamentação e interpretação teórica, foram criadas as proposições de estudos (conceitos, dimensões e indicadores) para facilitar a compreensão do objeto da pesquisa e estimular a busca por novas evidências ou informações dentro da realidade investigada. Estas proposições objetivaram a construção do modelo de análise,

desencadeando a criação das categorias: *gestão educacional compartilhada, participação social, esfera pública e políticas para EJA*. Assim, a partir da definição do problema e do modelo de análise construído, ocorreu a fase de delimitação do campo da pesquisa, elaboração e aplicação do plano de coleta de informações e evidências.

Tomando como base o desenvolvimento das etapas investigativas, acredita-se que foram atingidos os objetivos. Foram levantadas variadas estratégias de gestão educacional da EJA na realidade local, entrevistando pessoas ligadas direta ou indiretamente à SEMED e determinadas unidades de ensino. Identificou-se, também, pelas entrevistas semiestruturadas, o grau de participação e decisão coletiva da sociedade civil na governança local, tanto pela sua representatividade no Conselho Municipal de Educação (CME) quanto pela sua representatividade em associações de classe e comunitárias, grupos de igrejas, movimentos sociais e assentamentos.

Relevante apontar também que foi possível categorizar as percepções dos diferentes atores em relação à ideia de gestão compartilhada das políticas de EJA. Assim, tanto os entrevistados do segmento ‘gestor institucional’ quanto do segmento ‘ator social’ queriam, de alguma forma, qualificar o tipo de gestão que se deseja para a EJA e para o município como um todo. Ao direcionar suas falas pelos termos ‘gestão democrática’, ‘gestão sensível’, ‘gestão participativa’ e ‘gestão aberta ao diálogo’, percebeu-se seus anseios em querer construir um processo de gestão das políticas pautado numa concepção de ação coletiva, integrada e interativa. Isso corrobora quando os entrevistados defendem a participação social na esfera pública pelas condições de empoderamento da sociedade civil e pela tomada de decisão junto à construção das políticas educacionais.

Por fim, pela análise dos atos de fala dos entrevistados, conforme tipologia da análise de conteúdo da enunciação, foi possível propor um ciclo de diretrizes de referências para poder estimular a construção de um plano de articulação conjunta entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil, capaz de fomentar o processo de gestão compartilhada das políticas de EJA na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA.

A primeira diretriz ‘*articulação entre gestor – gestor, gestor-ator social e ator social – ator social*’ trouxe referências para ampliar a articulação entre os atores (gestor institucional e ator social) na esfera pública. A segunda, ‘*construção de consenso com base nas percepções dos diversos atores*’, traz referências para intensificar ou estimular à construção consensual das políticas educacionais. A terceira, ‘*implantação de mecanismos compartilhados de gestão*’, assinala caminhos para a construção da gestão compartilhada das políticas de EJA. Essa diretriz fomenta discussões para a constituição de projetos e ações coletivos, respeitando a

diversidade e o pluralismo de ideias potencializadoras, capazes de aperfeiçoar o diálogo na esfera pública. A quarta e última referência, '*processo de tomada de decisão pelos atores envolvidos*', busca estimular o empoderamento social dos atores em todo o processo.

Diante do exposto, acredita-se que esta investigação ofereceu condições para que a sociedade civil e os gestores educacionais locais se articulem em prol de uma EJA de qualidade. De alguma forma, os resultados trazem elementos fundantes para romper com a ideia da participação restrita dos atores junto à esfera pública, buscando reconfigurar os processos de gestão educacional das políticas de EJA da realidade local.

Nesse sentido, este estudo em torno da *gestão compartilhada das políticas de EJA* aponta caminhos para o aperfeiçoamento dos espaços deliberativos e estimula novos mecanismos de organização e gestão educacional no âmbito municipal. Sendo assim, espera-se que a gestão compartilhada na EJA se oriente pela ação democrática na esfera pública, possibilitando novas aberturas e espaços de intervenção, capazes de construir, na prática, uma política educacional em EJA que de fato dê respostas aos problemas sociais e educacionais, e objetiva superar, inclusive, as desigualdades entre jovens e adultos de Bom Jesus da Lapa e do Brasil.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, L. C.; BOLLMANN, M. da G. N. **Movimentos sociais em educação e suas contribuições à política educacional brasileira**. In.: TEODORO, A.; JEZINE, E. (orgs.). *Movimentos sociais e educação de adultos na Íbero-América*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- AMORIM, A. **Escola: uma organização social complexa e plural**. Santa Cruz do rio Pardo, SP: Editora Viena, 2007.
- \_\_\_\_\_. **Gestão do ensino, política e formação docente**. In.: AMORIM, A.; LIMA JR., A. S. de; MENEZES, J. F. de. (orgs.). **Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses**. Rio de Janeiro: Quartet, 2009.
- \_\_\_\_\_. SANTOS, C. L. N. de; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 21. n. 38. p. 115-126. jul./dez. 2012.
- ANDRADE, E. S.; SILVA, F. P. S. da. **Estado e Política pública: a construção do consenso neoliberal**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.
- AVRITZER, L.; COSTA, S. Teoria crítica, democracia e esfera pública: concepções e usos na Americana Latina. **Dados: Revista de Ciências Sociais**, Rio de Janeiro, v. 47, n. 4, 2004, p. 703 – 728.
- AVRITZER, Leonardo. Cultura política, atores sociais e democratização: uma crítica às teorias da transição para a democracia. **ANPOCS**, São Paulo-SP, set. 1995. Disponível em: <[www.anposc.or.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs\\_28.09.html](http://www.anposc.or.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs_28.09.html)> Acesso em: 17 out. 2013.
- \_\_\_\_\_. **Teoria democrática, esfera pública e participação local**. In: **Sociologias**. Porto Alegre, IFCH-UFRGS, ano 1 n. 2, pp. 18-43, 2000.
- \_\_\_\_\_. **Sociedade civil e participação social no Brasil**. Belo Horizonte, MG: DCP-UFMG, 2004.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BARCELOS, L. B. Gestão e qualidade na EJA: práticas instituintes na visão da equipe gestora. **Série Cadernos ANPAE**, Recife, v. 17, 2013. Disponível em: <[http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucianaBandeiraBarcelos\\_ComunicacaoOral-int.pdf](http://www.anpae.org.br/simposio26/1comunicacoes/LucianaBandeiraBarcelos_ComunicacaoOral-int.pdf)> Acesso em: 20. Out. 2013.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.

BIANCHETTI, R. G. **Modelo neoliberal e políticas educacionais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

BOBBIO, N. **O conceito de sociedade civil**. 2.ed. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

\_\_\_\_\_. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BOCAYUVA, P. C. C.; VEIGA, S. M. **Novo vocabulário político**. Rio de Janeiro: Vozes, 1992.

BOGDAN, R. C. BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em Educação: uma introdução a teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora - LDA, 1994.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Org. Alexandre de Moraes. São Paulo: Atlas, 1988.

\_\_\_\_\_. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação: Lei nº 9.394/96**. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.html). Acesso em: 13 out 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria Executiva. Conferência Nacional de Educação – CONAE 2010. **Construindo o sistema nacional articulado de educação: o plano nacional de educação, diretrizes e estratégias de ação**. Documento final. Brasília: MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **CONFINTEAVI: Marco de Ação de Belém**. Brasília: MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. Plano Nacional de Educação para o decênio 2011 – 2020 e dá outras providências. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=490116>.> Acesso em: 27 out 2013.

\_\_\_\_\_. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. **Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação, Poder executivo, Brasília/DF: 2000.

CAMBOIM, M. de A.; MARCHAND, P. S. **PROEJA: possibilidades e implicações**. In.: BENVENUTI, J. et al. (orgs.). **Refletindo sobre o PROEJA: produções de porto alegre**. Porto Alegre: Editora Universitária-UFPEL, 2010.

CAVALCANTI, P. A. **Análise de políticas públicas: o estudo do Estado em ação**. Salvador: EDUNEB, 2012.

COSTA, P. L. **S.A modernidade sob a perspectiva da teoria social: aproximações do caso brasileiro**. In.: \_\_\_\_\_. **As bases espaciais da solidariedade e as dinâmicas da interiorização do ensino superior público estadual na Bahia: o processo de criação e consolidação da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual do Sudoeste Baiano (UESB), Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)**. 349 f. Tese(doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, 2010.

CURY, C. R. J. **Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença.** São Paulo: Cadernos de Pesquisa, 2002.

\_\_\_\_\_. **Gestão democrática dos sistemas públicos de ensino.** In.: OLIVEIRA, M. A. M. (org.) **Gestão educacional: novos olhares, novas abordagens.** 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DAGNINO, E. **Cultura, cidadania e democracia: a transformação dos discursos e práticas na esquerda latino-americana.** In.: ALVREZ, S. E.; DAGNINO, E.; ECOBAR, A. **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2000.

DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade,** Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 147-161. jan/jun. 2012.

FÁVERO, O. **Educação de Jovens e Adultos: passado de histórias; presente de promessas.** São Paulo: Moderna, 2009.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa.** Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANÇA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade,** Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 63-70. jan/jun. 2012.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 2. ed. São Paulo: paz e Terra, 2011.

FREITAG, B. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Card. CRH,** Salvador, n. 22, p. 138-163, jan/jun. 1995.

GAMBOA, S. S. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012a.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2012b.

GONH, M. da G. **Movimentos sociais, políticas públicas e educação.** In.: JENIZE, E.; ALMEIDA, M. de L. P. **Educação e movimentos sociais: novos olhares.** São Paulo: Alínea, p. 31 – 54, 2011.

GOHN, M. da G. Empoderamento e participação social da comunidade em políticas sociais. **Saúde e sociedade,** v. 13, n. 2, 2004, p. 20-31.

\_\_\_\_\_. **Conselho gestores e participação sociopolítica.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011a.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Movimentos sociais e educação.** 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

HABERMAS, J. **Mudança estrutural da esfera pública:** investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo:** racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. Rev. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Teoria do agir comunicativo:** sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **O discurso filosófico da modernidade.** Lisboa: Dom Quixote, 1990.

HADDAD, S. A.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n 14, ANPED: São Paulo, 2000.

HADDAD, S. A. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA. **VI Revista Brasileira de Educação**, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

HADDAD, S. A. **Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos:** um balanço de experiências de poder local. In.: HADDAD, S. et al. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA.** São Paulo: Global, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Censo 2013.**

Disponível em:

<[http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ba&tema=censodemog2013\\_amostra](http://www.ibge.gov.br/estadosat/temas.php?sigla=ba&tema=censodemog2013_amostra)>.

Acesso em: 09 nov. 2014.

IRELAND, T. D. **O direito de todos à educação:** a incidência de instrumentos internacionais sobre políticas públicas de educação de jovens e adultos. In.: DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. (orgs.). **A aprendizagem ao longo da vida e a Educação de Jovens e Adultos:** possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. ed. 5. imp. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Gestão educacional:** uma questão paradigmática. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011a. (Série Cadernos de Gestão)

\_\_\_\_\_. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011b. (Série Cadernos de Gestão)

\_\_\_\_\_. **Liderança em gestão escolar.** 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão)

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de política: uma contribuição para a análise das políticas educacionais. **Educação e sociedade**. Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 08. Set. 2014.

MARTINS, G. A. THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINUTA DO PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME). Bom Jesus da Lapa, BA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2011.

OLIVEIRA, M. O. de. M. Tornar visível o cotidiano da escola: experiências na EJA. **Revista da FAEBA – Educação e contemporaneidade**, Salvador, BA, v. 21. n. 37. p. 163-172. jan/jun. 2012.

REVISTA NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, 2013. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/politicas-publicas/analfabetismo-dez-anos-depois-nao-saimos-lugar-697865.shtml>>. Acesso em: 15 ago. 2015.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**. Brasília: MEC, 2007.

PROPOSTA CURRICULAR PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. Bom Jesus da Lapa, BA: Secretaria Municipal de Educação (SEMED), 2009.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 4. ed. Portugal: Gradiva, 2005.

ROCHA, J. C. **Teoria do Estado democrático: os novos mecanismos de participação popular em debate**. Salvador: EDUNEB, 2009.

RIBEIRO, V. M.; CATELLI JR., R.; HADDAD, S. (orgs.) **A avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos e resultados**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015.

RUSH, F (Org.). **Teoria Crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

SANTOS, P. S. M. B. dos. **Guia prático da política educacional no Brasil: ações, planos, programas e impactos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SAUNER, N. F.M. **Alfabetização de Adultos**. Curitiba: Juruá, 2002.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 9. ed. São Paulo: Autores associados, 1989.

SECCHI, L. **Políticas públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage, 2012.

SOARES, L. J. G. **Diretrizes curriculares nacionais: educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, p. 45-71, 2002.

\_\_\_\_\_. Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: articular, socializar e intervir. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 15-21, 2003.

TEIXEIRA, E. C. Movimentos sociais e conselho. In: A participação popular nos conselhos de gestão. **Cadernos ABONG**, São Paulo, n. 15, jul. 1996.

\_\_\_\_\_. Dimensões da participação cidadã. **CRH**, Salvador, n.26/27, p. 179-209, jan./dez. 1997.

\_\_\_\_\_. **Entendendo o papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade**. Salvador, BA: ATTR-BA, 2002.

VIEIRA, M. C. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos. Vol. 1: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil**. Unb: Brasília, 2004.

VIEIRA, S. L.; FARIAS, I. M. S. de. **Políticas educacionais no Brasil: introdução histórica**. 3. ed. Brasília: Liber livro Editora, 2011.

WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1967.

\_\_\_\_\_. **A política como vocação**. In: CLARET, M. (org.). **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Ed. Martin Claret Ltda, 2001.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (T.C.L.E.)**

Eu, \_\_\_\_\_, tendo sido convidado(a) a participar como voluntário(a) do estudo “Gestão educacional compartilhada das políticas de EJA: um estudo de caso da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa-BA”, recebi do Sr. Ediênio Vieira Farias, da Universidade do Estado da Bahia – Departamento de Educação/ Campus I, responsável por sua execução, as seguintes informações que me fizeram entender sem dificuldades e sem dúvidas os seguintes aspectos:

1. Que o estudo se destina a compreender os processos de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) do município de Bom Jesus da Lapa-BA.
2. Que a importância deste estudo é propor diretrizes de referências a fim de gerar um plano de articulação conjunta entre gestores da educação municipal e atores da sociedade civil, capaz de fomentar o processo de gestão compartilhada das políticas de EJA na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA.
3. Que os resultados que se desejam alcançar são os seguintes: melhoria no planejamento e monitoramento das políticas educacionais pertinentes ao processo de escolarização de jovens e adultos na rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA.
4. Que esse estudo começará em 06/10/2014 e terminará em 29/05/2015.
5. Que o estudo será feito da seguinte maneira: uso da estratégia ‘Estudo de Caso’, utilizando como procedimentos: entrevista individual semiestruturada e análise documental.
5. Que eu participarei das seguintes etapas: exposição pessoal e profissional pelo desenvolvimento de entrevista semiestruturada individual.
6. Ciente de que minha participação no estudo não trará nenhum risco à minha saúde física ou mental.
7. Que os benefícios que deverei esperar com a minha participação, mesmo que não diretamente são: a constituição e sustentação de novas ideias, questões, hipóteses de trabalho e de referenciais específicos para ampliar a conjuntura histórico-social da educação; consolidação dos processos/métodos de investigação científica na área educacional, despertando a consistência metodológica como possibilidades para a ampliação das análises/planejamento/desenvolvimento de políticas públicas e ações densas na educação municipal; constituição de uma gestão educacional compartilhada e corresponsável no âmbito do município.
8. Que a minha participação será acompanhada pelo fornecimento de informações e evidências a partir dos pontos relevantes a serem desenvolvidos no roteiro de entrevista semiestruturada individual conforme plano de pesquisa estabelecido pelo pesquisador.
9. Que, sempre que desejar, serão fornecidos esclarecimentos sobre cada uma das etapas do estudo.
10. Que, a qualquer momento, eu poderei recusar a continuar participando do estudo e, também, que eu poderei retirar este meu consentimento, sem que isso me traga qualquer penalidade ou prejuízo.
11. Que as informações conseguidas através da minha participação não permitirão a identificação da minha pessoa, exceto aos responsáveis pelo estudo, e que a divulgação das mencionadas informações só será feita entre os profissionais estudiosos do assunto.
12. Que o estudo não acarretará nenhuma despesa para o participante da pesquisa.
13. Que eu serei indenizado por qualquer dano que venha a sofrer com a participação na pesquisa, podendo ser encaminhado para Universidade do Estado da Bahia, no Departamento de Educação, Campus I, Salvador-BA.

14. Que eu receberei uma via do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Finalmente, tendo eu compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implicam, concordo em dele participar e para isso eu DOU O MEU CONSENTIMENTO SEM QUE PARA ISSO EU TENHA SIDO FORÇADO OU OBRIGADO.

<b>Endereço do(a) participante-voluntário(a):</b>	
Domicílio: (rua, praça, conjunto): _____	
Bairro: _____ CEP: _____ Cidade: _____ Telefone: _____	
Ponto de referência: _____	
Bloco/Nº: ____ /Complemento: _____	

<b>Contato de urgência:</b> Sr(a).	
Domicílio: (rua, praça, conjunto): _____	Bloco: /Nº: /Complemento: _____
Bairro: /CEP/Cidade: /Telefone: _____	Ponto de referência: _____

**Endereço do responsável pela pesquisa:** Instituição: Universidade do Estado da Bahia – UNEB  
Endereço: 2ª Trav. Manoel Novais, Bairro: N. S. da Soledade, S/N; CEP: 47600-000  
Cidade: Bom Jesus da Lapa – BA; Telefones p/contato: 77 9141-0277

**ATENÇÃO:** Para informar ocorrências irregulares ou danosas durante a sua participação no estudo, dirija-se ao: Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Rua Silveira Martins, nº 2555, Cabula, CEP: 41 195-001, Salvador-BA Telefone: (77) 3117-2445 Fax.: (77) 3117-2415.

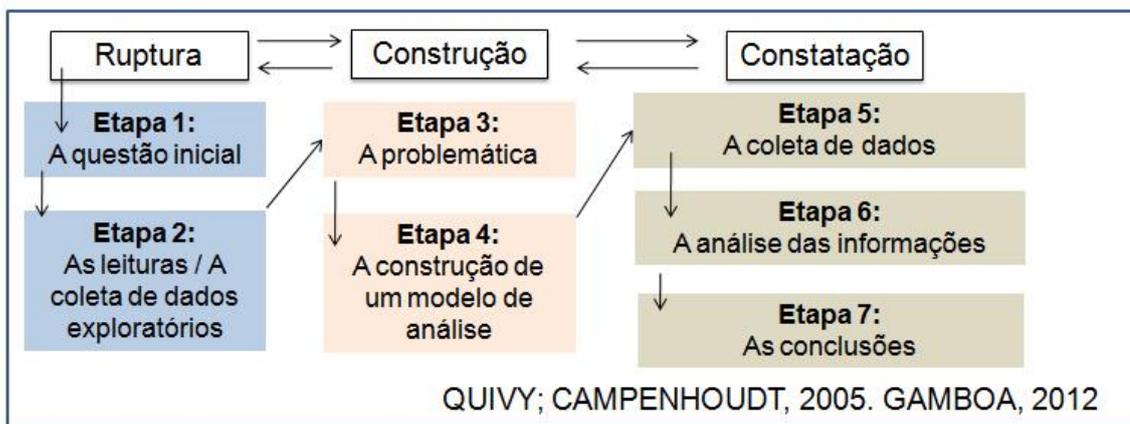
Salvador-BA, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015

_____ Assinatura ou impressão datiloscópica do voluntário ou responsável legal e rubricar as demais folhas	_____ Nome e Assinatura do(s) responsável(eis) pelo estudo
--	--

## APÊNDICE B – PLANEJAMENTO DO CAMINHO INVESTIGATIVO

### I – O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

#### Pesquisa qualitativa: (BOGDAN; BIKLEN, 1994. GATTI, 2012a)



### II – O PLANEJAMENTO DE UM ESTUDO DE CASO

**Conceito de estudo de caso:** Trata-se de uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro de seu contexto real. Uma técnica que pressupõe uma maior nível de detalhamento das relações dentro das organizações, entre os indivíduos e as organizações, bem como dos relacionamentos que estabelecem com o meio ambiente em que os sujeitos estão inseridos.

#### Especificidade da técnica:

- Preocupa-se tanto com o que diz respeito ao tratamento contextual do fenômeno, quanto no que tange a sua operacionalização;
- Exige mais atenção e habilidade do pesquisador;
- Oferece descrições, interpretações e explicações que chamam atenção pelo ineditismo;
- Ter clara a delimitação do problema de pesquisa;
- Ter clara a definição do objeto de estudo;
- Seu estudo torna-se exemplar quando se revela na análise em profundidade, não em extensão das informações;
- Em vez de testar a teoria, procura-se construí-la;

#### Objetivo:

- Estudar uma unidade social por meio de uma análise profunda e intensa;
- Pesquisar fenômenos que dentro de seu contexto real;
- Apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto;
- Penetrar a realidade social mediante mergulho profundo e exaustivo no problema de pesquisa;

**Técnica de coleta:** A coleta de dados ou evidências, em campo, pode ser orientada pela aplicação de entrevistas individuais semiestruturadas, permitindo o acesso a dados da realidade de caráter

subjetivo (ideias, crenças, opiniões, sentimentos, comportamentos, etc). Complementar ao dispositivo de entrevista semiestruturada, pode-se utilizar da análise documental.

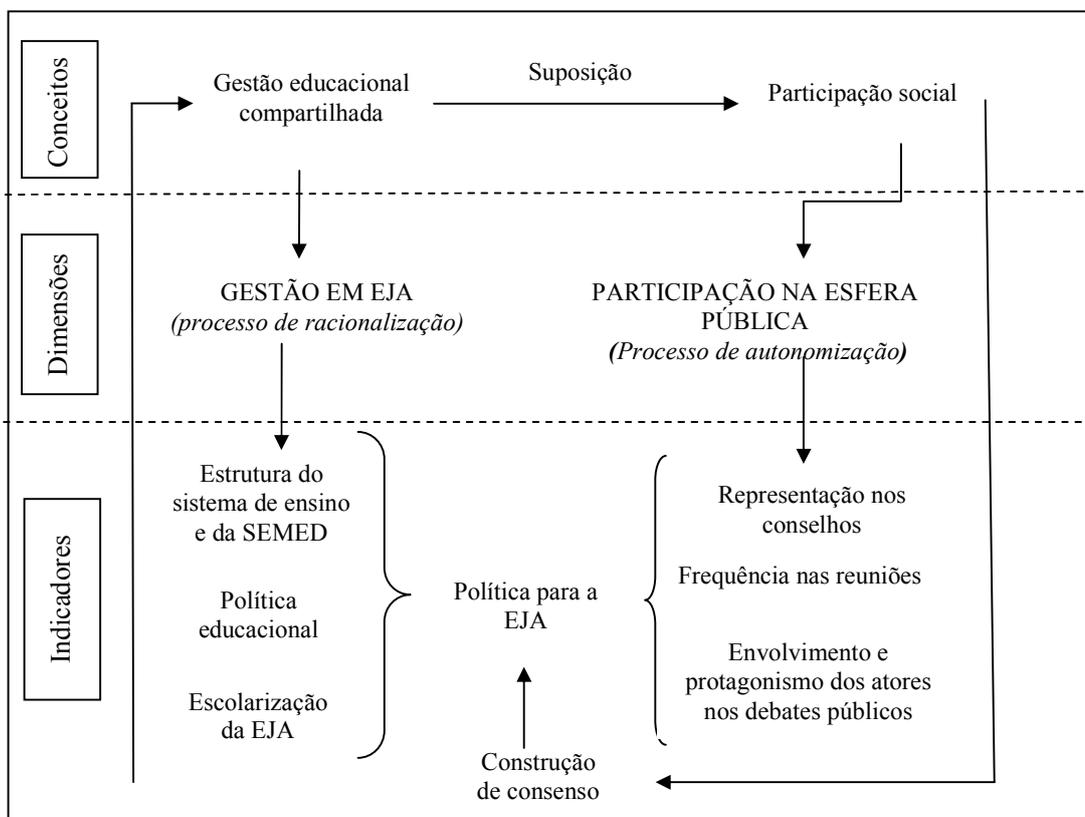
### Etapas do estudo de caso:

- Delimitar o problema de pesquisa e definir as questões orientadoras;
- Construção da plataforma teórica (levantamento das referências bibliográficas);
- Planejamento de um estudo de caso (composição de um plano de ação com sequência lógica de procedimento);
- Estabelecer as proposições do estudo (explicações teóricas formuladas a partir de algum conhecimento do caso e reflexões do pesquisador);
- Elaboração de plano de coleta de dados e evidências;
- Construção do protocolo para o estudo de caso;
- Realização do trabalho de campo;
- Escolha das estratégias para análise dos achados (triangulação; encadeamento de evidências e construção de teorias);
- Análise dos resultados;
- Composição de textos de um estudo de caso (Estrutura analítica linear; estrutura cronológica e a estrutura de “incertezas”)

### PALAVRAS GERADORAS

Gestão educacional compartilhada + política para a EJA + esfera pública + participação do atores sociais

### CONSTRUÇÃO DO MODELO DE ANÁLISE



### ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES (Estudos prévios)

#### Operações da análise das informações: (QUIVY e CAMPENHOUDT, 1988)

1. Preparação dos dados: descrever e agregar
2. Análise das informações entre as variáveis (ou os fenômenos)
3. Comparação dos resultados observados com os resultados esperados e interpretação das diferenças;

Gestão compartilhada e participativa

Participação

Esfera pública

Política pública para a EJA

#### Categorizações

#### Categoria para a análise das informações: ANÁLISE DE CONTEÚDO (BARDIN, 1997)

**Objetivos:** descrever tendências no contexto das comunicações; comparar os discursos; medir a clareza das mensagens; identificar intenções, características e apelos dos sujeitos; desvendar as ideologias dos documentos legais

**Etapas:** pré-análise; descrição analítica ou categorização; interpretação inferencial

**Subcategorias da Análise de Conteúdo: Análise da enunciação**

## APENDICE C - ROTEIRO DA ENTREVISTA EXPLORATÓRIA

---

### Da estrutura da Secretaria Municipal de Educação

---

1. Como está estruturada a Secretaria Municipal de Educação?
2. Como sua equipe está organizada? Possui uma coordenação geral de ensino? Há uma coordenação específica para Educação de Jovens e Adultos?

---

### Da composição do sistema Municipal de Ensino

---

3. O município possui sistema próprio de ensino? Quais os elementos estruturantes dessa política pública? Quando esse sistema foi instituído?
4. E o PME? Já está instituído ou ainda se encontram em discussão/ tramitação no legislativo?
5. E o Conselho Municipal de Educação? Também está instituído em lei? Quando isso ocorreu? Já houve renovação de seus membros? Onde fica a sede do mesmo? Considera o CME atuante? A SMEC possui um cronograma de reuniões do conselho?

---

### Das unidades de ensino – oferta em EJA

---

6. Da quantidade de unidades de ensino: quantas na sede? quantas na zona rural? quantas ofertam a EJA? quantas turmas de EJA possui no município? Quais os segmentos? quantitativo de alunos na EJA?
7. Sobre a escolha dos gestores escolares: eleições diretas, indicação ou outro critério?
8. Todas as escolas possuem órgão colegiado (Conselho Escolar) instituído? Há alguma política da secretaria municipal que estimula a composição destes conselhos? Nas escolas indicadas anteriormente, como considera a atuação ou participação desses conselheiros?

---

### Das políticas e ações de EJA

---

9. O município aderiu o Pacto Todos pela Educação – termo de compromissos e metas -através do Plano de Ações Articuladas – PAR? Quando foi implementada essa política pública de monitoramento e acompanhamento?
10. Nas dimensões do PAR, possuem políticas públicas (ações e sub-ações) destinadas a melhoria da qualidade da EJA? Como avalia o monitoramento dessas ações?
11. Em relação ao Comitê Local do PAR: está constituído? Que segmentos estão representados nesse comitê? Considera atuante a participação desse comitê?

---

### Proposta curricular de EJA

---

12. Existe alguma proposta curricular de EJA implementada pela própria secretaria de educação? Ou existe algum documento que norteia a regulamentação e a implementação da EJA no âmbito das escolas municipais?

## APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

### Prezado(a) Sr(a).

O objetivo desta pesquisa é coletar informações que permitam compreender o processo de gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa – BA.

Agradecemos a atenção e comprometemo-nos analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar, mesmo que de forma modesta, o estudo das questões educacionais.

**Pesquisador: Ediênio Vieira Farias**  
**Orientadora: Prof. Dra. Patrícia Lessa**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**1 - Faixa Etária:** ( ) De 20 a 30 anos ( ) 31 a 40 anos ( ) 41 a 50 anos ( ) Acima de 50 anos

**3 – Formação acadêmica:** ( ) 1º grau incompleto ( ) 1º grau completo ( ) 2º grau incompleto  
 ( ) 2º grau completo ( ) super. Incompleto ( ) super. Completo ( ) pós graduação ( ) outros

**4- Instituição, grupo ou movimento social que representa:** \_\_\_\_\_

### QUESTÕES

1. Indique os problemas/ dificuldades e, também, os indícios de avanço em relação à gestão educacional das políticas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa.
2. Qual o grau de envolvimento da sociedade civil no processo de gestão das políticas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa? Quais têm sido os mecanismos/espacos de acompanhamento desse processo de gestão? Comente.
3. Como estimular a participação da sociedade civil no processo de gestão das políticas de EJA do município.
4. Como você definiria uma gestão compartilhada na EJA?
5. Escreva, por ordem de importância, as principais ações que deveriam ser implementadas no processo de gestão da EJA do município de Bom Jesus da Lapa?
6. Cite iniciativas para fortalecer a cooperação entre gestores da educação e a sociedade civil no desenvolvimento das políticas de EJA.

## APENDICE E – RELATÓRIO DA PESQUISA DE CAMPO

- Apontamento sobre as variadas estratégias de gestão educacional no processo de escolarização da EJA no município de Bom Jesus da Lapa;
- Identificação do grau de participação e decisão coletiva da sociedade civil na governança local, tanto pela sua representatividade no Conselho Municipal de Educação (CME) quanto pela sua representatividade em associações de classe e comunitárias, grupos de igrejas, movimentos sociais e assentamentos.

### ***Em relação ao Sistema Municipal de Educação (SME) e estrutura/organização da SEMED:***

- Instituído pela Lei nº 160, de 28 de outubro de 1999;
- Composto pelos elementos: CME, Plano de Carreira e Salário do Magistério; Conferência Municipal; Colegiado Escolar; PME; Regime de Colaboração entre Estado e Município; Fundo Municipal de Desenvolvimento da Educação.
- Conselho Municipal constituído pela Lei nº 168, de 30 de dezembro de 1999;
- Plano de Carreira e Salário do Magistério foi instituído pela Lei nº 290, de 08 de agosto de 2007. Esse plano estabelece muitas vantagens, no entanto, reconhecem que muitas delas não implementadas, o que intensifica
- A SEMED é dividida em gerências, coordenações e sub-coordenações. A rede conta-se com escolas em zona urbana e rural. As escolas da zona rural são agrupadas por zonais que correspondem unidades mais próximas uma das outras ou que possuem características mais semelhantes. O sistema atende Educação Infantil, Ensino Fundamental, EJA presencial e semi-presencial; Educação Especial e Quilombola.
- O município aderiu ao Plano de Ações Articuladas em 2007. Em outros termos, o sistema é composto por órgãos colegiados, órgãos executivos e por unidades escolares;
- Além do CME, o sistema comportar os seguintes conselhos e comissões: Comitê Local do PAR; CACS-FUNDEB e o CAE. Os dois últimos entram como câmaras específicas do CME;
- Não possui uma proposta curricular da EJA. Realizam um trabalho de implantação/implementação de proposta para a modalidade;
- A minuta do Plano Municipal de Educação (PME) foi encaminhado para a Câmara dos Vereadores em 2011. O Plano foi engavetado legislativo. Atualmente, com o auxílio do PROAM e determinações da última resolução do MEC, a SEMED criou comissões específicas para (re)elaborar as metas e diretrizes do PME para ser finalizado até o dia 20 de junho do corrente ano;
- Apontam para a dificuldade de gerir as finanças do sistema educacional local devido o engessamento da administração pública com o recurso financeiro da educação (Todo gerido pela Prefeitura);
- Os dirigentes escolares são indicados pelo poder público ou políticos coligados ao governo da situação. Não se estabelece critérios para essa escolha. É comum deparar com diretores de escola que possuem apenas o nível médio, sem apresentar formação complementar ou experiência alguma na área de gestão. A Lei nº 290, de 08 de agosto de 2007, aponta algumas regras para essa escolha, porém isso não ocorre na prática.
- O município, no geral, oferece as diferentes etapas de ensino: da educação infantil ao ensino superior (público e privado). O ensino médio (e ainda pouquíssimas escolas do Ens. Fundamental) é de responsabilidade da rede estadual. Existem duas escolas privadas que atendem o ensino fundamental de 1º ao 9º ano. Uma dessas atendem até o ensino médio completo.

***Em relação a Conselho Municipal de Educação (CME) e a constituição dos Conselhos Escolares (CEs):***

- O CME não possui espaço próprio. Ficam nas dependências da SEMED. Falta reconhecimento do poder público em relação a esse conselho;
- Pela lei, o CME possui as seguintes funções: deliberativa, propositiva, consultiva, normativa e fiscalizadora. Acreditam que desempenham as funções propositivas e normativas até bem, mas as demais deixam muito a desejar.
- O CME não tem construído, periodicamente, um cronograma de reuniões. Os membros reúnem apenas para resolver questões pontuais. Conforme regimento interno deve-se elaborar e aplicar plano de ação anual. Porém, os membros do CME não se articulam para poder implementar adequadamente esse plano.
- Praticamente, as atividades do CME se resumem com o trabalho de duas conselheiras (representantes do poder público/da secretaria), as quais realizam serviços de orientação na SEMED e nas escolas para resolução (apenas) de problemas técnico-administrativos.
- Apontam que no CME tem muitas ações pendentes. Faz-se necessário realizar a autorização de funcionamentos das escolas; elaborar e implementar o regimento escolar da rede; implementar o SME como um todo; Contribuir na articulação com a sociedade civil na construção e implantação do PME. Coloca que o CME está preso apenas às atividades de aprovação do calendário escolar, retificação de desenho curricular e regulamentação de matrícula (como promoção e reclassificação de alunos).
- Perceberam que há uma grande rotatividade de conselheiros desde a sua institucionalização (1999). Os presidentes ou membros mais ativos, dificilmente permanecem no período de um mandato, pois geralmente se afastam por motivos pessoais ou saem para assumir cargos sob interesse da administração;
- Muitos conselheiros não aceitam a presidência do CME por se sentirem pressionados tanto por partes da sociedade civil quanto pelo poder público.
- A recomposição mais recente do CME foi em outubro/2013.
- Em relação às Conferências Municipais de Educação, o CME tem participado apenas como apoiadores nas discussões na elaboração da política pública municipal. Não desenvolveu o papel de interlocutor da sociedade civil. Durante as últimas conferências realizadas não teve funções deliberativas, apenas contribuiu de forma propositiva e/ou consultiva. Inclusive fizeram comentários de que não recebeu/ não teve retorno do documento final produzido na última conferência municipal de educação;
- O CME avaliou a última conferência de educação como um momento de discussão muito rápido. Precisaria estender esses espaços de debates para aproveitar a participação da sociedade civil envolvida;
- O CME nunca realizou uma reunião conjunta com os órgãos colegiados existentes nas escolas. Nunca estabeleceu encontros/reuniões para orientação ou troca de experiências.
- O CME participou da elaboração do Plano de carreira e salário do magistério. Tentou puxar a discussão da elaboração do Plano de Carreira e Salário do pessoal de serviços e apoio da educação (servidores em geral da educação), porém não tiveram apoio.
- Pelo que lembram, em 2013, ocorreu apenas uma reunião articulada entre o CME e os diferentes segmentos da sociedade civil e da comunidade escolar em Bom Jesus da Lapa. Precisavam socializar o material trazido na formação ocorrida em Salvador, pela reunião conjunta do CNE, CEE e CMEs. Com o intuito de transmitir a informação a todos, articulou essa reunião geral no município. Depois disso, não houve outro momento de articulação entre

o CME, a comunidade escolar e a sociedade civil.

- Assim, não é comum o CME realizar encontros ou articular por meio de mecanismos de participação da sociedade civil na construção e acompanhamento das políticas públicas em educação.
- O CME não tem muita proximidade com o CACS/Fundeb e nem com o CAE. Reconhecem estes conselhos como câmaras específicas do CME, mas não possui uma integração esperada. Percebe também uma baixo nível de consenso entre os próprios membros do CME;
- Na visão do CME, a SEMED (as gerências) preocupa-se muito com as questões periféricas. As políticas de base não são pensadas de forma concreta e coletiva;
- O CME não tem conhecimento das ações/subações constantes no PAR. Nunca acompanharam a elaboração do PAR e o seu monitoramento periódico. Até porque, pelo que percebem, não existe representante do CME no Comitê Local do PAR. Isso pode ser um dos motivos do distanciamento ao PAR.
- O Comitê Local do PAR é considerado pelo CME apenas uma comissão fechada que resolve questões pontuais em atendimento ao preenchimento do PAR. Não funciona como um comitê que opera diariamente o SIMEC. Só fazem ações quando convocados pela gerência administrativa e pedagógica do SEMED;
- Na visão da SEMED, o Comitê Local do PAR também trabalham em cima de questões pontuais de preenchimento no SIMEC. As pessoas que compõe o comitê são muitas envolvidas em outras atividades na educação, por isso reúnem quando são realmente solicitadas;
- Na visão da SEMED, também, seria preciso maior envolvimento e participação do CME nas decisões da secretaria;
- Os representantes da sociedade no CME se resumem apenas em “representantes de pais”. Não há uma composição densa da representatividade da sociedade civil como: representantes de associações de bairro ou comunidade rurais; assentamentos ou comunidades tradicionais;
- “A sociedade civil e o poder público ainda não perceberam a grande importância do CME para o desenvolvimento das políticas públicas em educação. Quando perceberem isso, vai ver o quanto esse órgão de controle trará benefícios para o percurso educativo nas instituições do ensino municipal. Mas é claro, o CME será percebido dessa forma se mostrar seu poder de ação.” – comentou uma das conselheiras.

***Em relação ao levantamento diagnóstico da situação da EJA no município:***

- Total de matrícula, na rede municipal de Bom Jesus da Lapa, em 2014, é de 13 858 alunos. A EJA contribuiu com 1 337 alunos na matrícula em curso presencial, semi-presencial e EJA com NEE;
- A EJA, no ensino médio, em 2014, atendeu 379 alunos. 132 alunos jovens e adultos fizeram parte das classes de EJA do Ens. Fundamental sob responsabilidade da rede estadual.
- Dos professores que trabalham na EJA 67% possuem nível superior completo, 17% superior incompleto e 16% apenas o segundo grau. As principais áreas de formação desses professores são: pedagogia (33%), letras (25%), geografia (17%), matemática (17%) e Bacharel em teologia (8%). A pós-graduação desses profissionais gira em torno da coordenação pedagógica; psicopedagogia e gestão ambiental;
- Apenas 17% das escolas possuem proposta pedagógica para a EJA;
- A SEMED possui uma minuta de uma proposta curricular geral da EJA. Foi criada para regulamentar todo o processo de escolariza na modalidade. No entanto, ela não está posta em prática. Muitas diretrizes demarcadas nela não condizem com a realidade da EJA em questão;

- No PAR do município, consta de ações e sub-ações em relação à EJA, porém não estão vinculadas totalmente a proposta curricular da modalidade no âmbito local. É preciso estabelecer uma ligação entre as ações da EJA no PAR, na minuta do PME e na proposta de EJA do município.
- **Visão da SEMED:** Vêem a EJA como uma importante modalidade; os profissionais estão engatinhando no trabalho com jovens e adultos, precisam melhorar muito as metodologias; faz-se necessário estabelecer parcerias entre a DIREC e a UNEB para desenvolver cursos de formação continuadas para professores e gestores que lidam com a EJA no cotidiano escolar; Faz-se necessário avançar nas ações relacionadas a Leitura e a Escrita dentro da modalidade em todas as escolas, inclusive as da zona rural; É preciso considerar a vida e o contexto do aluno jovem e adulto para poder criar ações e projetos para a modalidade; A evasão desse público ocorre muito em tempo de Romaria; Menos da metade dos professores que atuam na modalidade gostam de lecionar nas classes de EJA. A maioria está por falta de opção; Muitas vezes a SEMED encaminha professores não concursados e sem a devida formação na docência para trabalhar na EJA da zona rural; Precisa estruturar uma política de confecção e distribuição de material didático-pedagógico para melhoria da realização de atividades concretas na EJA; na EJA possui merenda escolar, mas as condições de financiamento e aplicação dos recursos com a modalidade não das melhores. Considera como uma grande alternativa se melhorasse as condições de trabalho com a EJA e apresentasse algum incentivo financeiro aos professores que lidam com ela; É preciso articular com a comunidade escolar e local a elaboração de um plano de permanência êxito dos alunos da EJA; Faz-se necessário a SEMED pensa e repensar mais a sua dimensão pedagógica para priorizar e desenvolver ações coletivas no percurso educativo da EJA; É preciso ter uma continuidade nas políticas de EJA do município. A mudança de gestor e de professor que atuam na modalidade tem descaracterizado muitas ações já concretizadas. Importante elaborar um projeto parceiro entre a sociedade civil e a SEMED para garantir melhor formação aos jovens e adultos trabalhadores; o desenvolvimento de projetos de leitura e escrita com as igrejas/pastorais podem estimular jovens e adultos a voltarem para a escola ou permanecerem nela.
- **Visão do CME:** Considere uma modalidade de grande importância para o município de Bom Jesus da Lapa, até porque é grande a quantidade de pessoas que está fora da escola e que não a frequentou na idade própria; reconhece que precisam acompanhar mais e melhor o financiamento da EJA no município; Reconhece que deveria dar maior atenção às ações da EJA e os problemas que a circundam; não acompanhou o monitoramento das ações e sub-ações da EJA prescrita no PAR e na minuta da proposta curricular geral da EJA do município; A EJA não aparece como prioridade na construção das políticas educacionais; entende que a EJA precisa passar por um processo de “reativação”; discorda com a ideia de que a EJA deve ser desvinculada da responsabilidade do Estado e reconduzida às ações prioritárias das associações, comunidades de bairro e/ou movimentos sócias organizados; Faz-se necessário pensar em uma política concreta de formação continuada para professores da EJA e uma política de valorização de professores que atuam na modalidade; a evolução da evasão dos alunos da EJA, no município, ocorre partir do mês de julho/agosto (período de Romaria), seria preciso criar um plano para superar a evasão, a começar da organização específica do calendário letivo para a modalidade;
- **Característica das turmas de EJA do município:** classes com idades bem heterogêneas; alunos com dificuldades em ler e escrever; jovens e adultos trabalhadores que em geral chegam cansados, desanimados, desmotivados na hora das aulas, sobretudo os alunos da zona rural; possui alunos com NEE; alunos que não tem apoio da família; alunos com dificuldades

financeiras; jovens com alvo da gravidez precoce; os jovens evadem por problemas familiares, drogas, violência, etc. Os mais velhos evadem geralmente pelo cansaço da vida diária; os alunos em sua maioria são compreensivos, amigos, atenciosos e tímidos; muitos sentem a necessidade de aprender principalmente pela exigência do mercado de trabalho; alunos ricos de experiências, porém com uma grande carência de conhecimento; os alunos jovens e adultos da zona rural trabalham o dia todo na roça e muitas das vezes chegam cansados no noturno; possuem baixa auto-estima em seguir os estudos.

- ***Dificuldades pelas quais a EJA passa:*** alta taxa de evasão; falta de material didático; falta de formação continuada de professores; alunos jovens que estão no caminho das drogas; pouca valorização e investimentos; problemas relacionados a material didático e com transporte escolar; falta de proposta pedagógica e curricular para a EJA; necessidade de adequação de um calendário específico; pouca experiências dos professores e dos alunos com a tecnologia; muitas das vezes os jovens nas classes atrapalham o aprendizado dos alunos mais velhos; falta de coordenador pedagógico para EJA nas escolas; falta um trabalho da escola pelo conhecimento das realidades de cada aluno jovem e adulto; professores com metodologias inadequadas, não correspondendo a especificidade da EJA; material inadequado para algumas turmas, pois alguns alunos na etapa em que se encontram não sabem ler e nem escrever; os professores reclamam do tempo que não possui para planejar a EJA melhor; Geralmente os professores da EJA estão na modalidade para complementar a sua carga horária diária de trabalho ou por falta de opção, a fim de evitar a excedência da sala de aula;
- ***aspectos positivos que vêm na oferta de EJA:*** apesar da dificuldade na aprendizagem, encontra alunos mais maduros e interessados; uma significativa oportunidade para formar cidadãos mais críticos e conscientes; é um público que impulsiona os profissionais da educação se sentirem cada vez mais comprometidos com a educação; estimula a troca de experiências entre os demais profissionais; a modalidade é uma oportunidade a mais do professor trabalhar temas como política pública de educação, saúde, segurança e tecnologias;
- ***possibilidades de ações na EJA:*** promover situações coletivas a partir da realidade de cada aluno, respeitando a diversidade de idade, cultura e até mesmo o nível de conhecimento; desenvolver atividades que envolva mais atrações culturais; trabalhar com a realidade e o cotidiano do aluno; realizar pesquisas nas comunidades onde residem os alunos jovens e adultos; desenvolver metodologias para aprimorar o ensino/aprendizagem na modalidade: pesquisa de campo que fala do dia a dia deles, jogos de memória, debates e dinâmicas de grupo, etc; ações que envolvam as artes laborais.

**ANEXO A – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (PME) DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA – BA**

LEI Nº 472 DE 19 DE JUNHO DE 2015

“Aprova o Plano Municipal de Educação– PME do Município de Bom Jesus da Lapa – BA em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.”

O PREFEITO MUNICIPAL DE BOM JESUS DA LAPA, ESTADO DA BAHIA, no uso de suas atribuições legais e com fulcros no Art. 9º e demais dispositivos da Lei Orgânica Municipal, faz saber que a Câmara Municipal aprovou e eu sanciono a seguinte Lei:

Art.1º É aprovado o Plano Municipal de Educação – PME, com duração de 10(dez) anos, a contar da publicação desta Lei, na forma do Anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal.

Art.2º - São diretrizes do PME:

I– erradicação do analfabetismo;

II– universalização do atendimento escolar;

III– superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV– melhoria da qualidade do ensino;

V– formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

VI– promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VII– promoção humanística, científica, cultura e tecnológica do País;

VIII– estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

IX– valorização dos (as) profissionais da educação.

X- promoção dos princípios de respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Art.3º- As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ser cumpridas no prazo da vigência do PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art.4º - O plano plurianual, as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município deverão ser formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com as diretrizes, metas e estratégias do PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art.5º - O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB será utilizado para avaliar a qualidade do ensino a partir dos dados de rendimento escolar apurados pelo censo da educação básica, combinados com os dados relativos ao desempenho dos estudantes apurados na avaliação nacional do rendimento escolar ou outro índice que venha sucedê-lo.

Parágrafo Único- Estudos desenvolvidos e aprovados pelo MEC na construção de novos indicadores, a exemplo dos que se reportam à qualidade relativa ao corpo docente e à infraestrutura da educação básica, poderão ser incorporados ao sistema da avaliação deste plano.

Art. 6º - O Município, em articulação e integração com o Estado, a União e a sociedade civil e política, procederá à avaliação periódica de implementação do Plano Municipal de Educação de Bom Jesus da Lapa – BA e sua respectiva consonância com os planos Estadual e Nacional.

§1º - O Poder Legislativo, com a participação da sociedade civil e política, organizada e por intermédio da Comissão de Educação da Câmara de Vereadores, Conselho Municipal de Educação, acompanharão a execução do Plano Municipal de Educação.

§2º - A primeira avaliação do PME realizar-se-á durante o segundo ano de vigência desta Lei, cabendo à Câmara de Vereadores aprovar as medidas legais decorrentes, com vistas às correções de eventuais deficiências e distorções.

§3º - O Conselho Municipal de Educação

I– Acompanhará a execução do PME e o cumprimento de suas metas

II– Promoverá a conferência municipal de educação

§4º - A conferência municipal de educação realizar-se-á com intervalo de até 04 anos entre elas, com intenção fornecer elementos para o PNE e também refletir sobre o processo de execução do PME.

Art.7º - Caberá ao gestor municipal a adoção das medidas governamentais necessárias para o alcance das metas previstas no PME.

Parágrafo único. As estratégias definidas no anexo desta lei não eliminam a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumento jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados.

Art.8º - O Município elaborou o seu PME em consonância com as diretrizes, metas e estratégias, previstas no PNE, Lei nº 13.005/2014.

§1º - O Município demarcou em seu PME estratégias que:

I- Asseguram articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais e culturais;

II- Consideram as necessidades específicas da população do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, assegurando a equidade educacional e a diversidade cultural;

III- Garantem o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurando o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades;

IV- Promovem a articulação intersetorial na implementação das políticas educacionais.

Art.9º - A partir da Lei aprovada do PME, o Município deve aprovar a lei específica para instituir o seu sistema de ensino, disciplinando a gestão democrática pública no prazo de 2 anos, contando da publicação dessa lei.

Art.10 - Os Poderes do Município deverão empenhar-se em divulgar o Plano aprovado por esta Lei, bem como na progressiva realização de suas metas e estratégias, para que a sociedade o conheça amplamente e acompanhe sua implementação.

Art.11 - Até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência deste PME, o poder executivo encaminhará à Câmara de Vereadores, sem prejuízos das prerrogativas desse poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias para o próximo decênio.

Art.12 - Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Bom Jesus da Lapa, Estado da Bahia, 19 de Junho de 2015.

EURES RIBEIRO PEREIRA  
Prefeito Municipal

GILDASIO RODRIGUES DA SILVA JÚNIOR  
Secretário Municipal de Administração

## **ANEXO B - PROPOSTA CURRICULAR PARA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE BOM JESUS DA LAPA**

### **PRIMEIRAS PALAVRAS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público ao qual foi negado o direito à educação durante a infância e/ou adolescência seja pela oferta irregular de vagas, seja pelas inadequações do sistema de ensino ou pelas condições socioeconômicas desfavoráveis.

Neste contexto, a Proposta Curricular da EJA parte do princípio de que a construção de uma educação básica para jovens e adultos, voltada para a cidadania, não se resolve apenas garantindo a oferta de vagas, mas, sim, oferecendo-se ensino de qualidade, ministrado por professores capazes de incorporar ao seu trabalho os avanços das pesquisas nas diferentes áreas de conhecimento e de estar atentos às dinâmicas sociais e a suas implicações no âmbito escolar. Além disso, é necessário definir claramente o papel da Educação de Jovens e Adultos na sociedade brasileira e de que modo os objetivos propostos para o Ensino Fundamental podem ser atingidos por esses alunos.

Dessa forma, a Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos foi construída a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sendo fundamental destacar que o desafio imposto para a EJA na atualidade se constitui em reconhecer o direito do jovem/adulto de ser sujeito. Portanto, torna-se imprescindível pensar em novas metodologias, considerando os interesses dos jovens e adultos; pensar novas formas de EJA articuladas com o mundo do trabalho; investir seriamente na formação de educadores; e renovar o currículo – interdisciplinar e transversal, entre outras ações, de forma que esta passe a constituir um direito, e não um favor prestado em função da disposição dos governos, da sociedade ou dos empresários.

Assim, para que a Educação de jovens e Adultos seja considerada uma modalidade educativa inscrita no campo dos direitos, faz-se necessário superar a idéia de que o tempo apropriado para o aprendizado é a infância e a adolescência. Nessa perspectiva, é preciso buscar uma concepção mais ampla das dimensões tempo/espaço de aprendizagem, na qual educadores e educandos estabeleçam uma relação mais dinâmica com o entorno social e com as suas questões, considerando que a juventude e a vida adulta são também tempos de aprendizagem.

### **HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA**

O presente documento pretende elencar, em linhas gerais, os movimentos percorridos pela Educação de Jovens e Adultos em Bom Jesus da Lapa, através de um levantamento das principais ações desenvolvidas no sentido de diminuir o analfabetismo historicamente existente nesta municipalidade.

#### **LINHA DO TEMPO**

**1947** – Em decorrência do grande número de analfabetos existentes na cidade, ocorrem os primeiros movimentos em prol da implantação de um curso de alfabetização de adultos, segundo o livro do grande educador lapense, Profº Antônio Barbosa.

**1970** – Implantação do MOBREAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização, seguindo a linha educacional definida pelos governos do regime militar.

**1980** – Implantação do Programa Educação Integrada, que consistia em preparar o aluno para concluir em 01 ano as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, na época chamado 1º Grau.

**1986** – Criação do PEA – Posto de Educação de Adultos – ensino à distância através de módulos de 5ª a 8ª séries, com dois anos e meio de duração, sendo o único da Direc-26, com uma extensão na cidade de Paratinga. Esses postos só deveriam ser instalados em cidades de médio porte, a exemplo de Vitória da Conquista, porém Bom Jesus da Lapa foi contemplada devido a um brilhante trabalho que vinha sendo desenvolvido entre 1981 e 1986, o LOGOS II, Projeto que consistia na habilitação de professores leigos para o 1º grau, sob a coordenação da professora Maria do Carmo Bernardino Magalhães e sua equipe, trabalho muito apreciado e reconhecido pelo então diretor do Departamento de Educação Continuada da Bahia – DEC, o senhor Laerte Correia Lima.

**1989** – Implantação do sistema de Blocos, Escola Popular Noturna –EPN, estruturado em 05 Blocos de ensino, mas que não obteve autorização do Conselho Estadual de Educação para continuar funcionando, o que levou à sua extinção em 1990.

Bloco I: Alfabetização	Bloco II: 1ª e 2ª séries.	Bloco III: 3ª e 4ª séries.
Bloco IV: 5ª e 6ª séries.	Bloco V: 7ª série.	Bloco VI: 8ª série.

No mesmo período eram realizados os Exames Supletivos de 1º e 2º graus por eliminação de disciplinas. 1º Grau: 07 disciplinas; 2º Grau: 09 disciplinas

**1994** – Implantação da Suplência – Inicialmente composta por estágios que perfaziam um total de 05 anos:

SUPLÊNCIA I - (com 04 disciplinas)	SUPLÊNCIA II – (com 05 disciplinas)
Estágio I: 1ª série.	Estágio I: 5ª e 6ª série.
Estágio II: 2ª e 3ª série.	Estágio II: 7ª e 8ª série.
Estágio III: 4ª série.	

**1997** - Começa o Programa AJA BAHIA, que em Bom Jesus da Lapa só durou 2 anos e meio.

No início do projeto, vinham promotores de educação da capital para acompanhar o desenvolvimento dos trabalhos. Convém destacar que esse projeto não dispunha de local próprio para seu funcionamento, por isso as escolas municipais e estaduais cediam salas para a execução das aulas. Vale enfatizar, que pelo fato de não dispor de espaço próprio, de não contar com capacitação dos professores e controle de frequência dos alunos, o projeto tornou-se inviável.

**1998** – Muda-se a nomenclatura de Suplência para Aceleração reduzindo para 04 anos o tempo de formação correspondente ao Ensino Fundamental.

ACELERAÇÃO I	ACELERAÇÃO II
Estágio I: 1ª e 2ª série	Estágio I: 5ª e 6ª série.
Estágio II: 3ª e 4ª série	Estágio II: 7ª e 8ª série.

**2002** – Implanta-se a Aceleração III (Ensino Médio) dividida por Áreas de Conhecimentos e com duração de 02 anos, porém o aluno pode concluir em 01 ano se a Unidade Escolar oferecer as áreas 1 e

2 (juntas) num turno oposto ao da área 03 que são assim dispostas: Áreas 1 e 2(juntas) : Português, Inglês e Ciências Humanas. Área 3 : Matemática, Física ,Química e Biologia.

**2005** – A denominação Aceleração I, II e III é substituída pela sigla EJA I, II e III (Educação de Jovens e Adultos): EJA I – compreendendo 03 estágios correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental; EJA II - Estágio 04: 5ª e 6ª série e Estágio 05: 7ª e 8ª série; EJA III – compreendendo 03 estágios correspondentes ao Ensino Médio.

Vale ressaltar que essa mudança ocorre apenas na Rede Estadual de Educação. A Rede Municipal continua com o processo de Aceleração até o ano de 2007.

Somente no ano de 2008 é implantada a EJA na Rede Municipal de Educação, que começa a substituir, gradativamente, o processo de Aceleração.

Até a presente data, na Rede Municipal de Ensino, a Educação de Jovens e Adultos é ofertada em 05 (cinco) Escolas na sede: Centro Educacional Agenor Magalhães, Escola Municipal Vila Maia, Escola Municipal Joaquim Sena, Escola Municipal Nossa Senhora Aparecida e a Escola Municipalizada Antônio Carlos Magalhães, e em 04 (quatro) Escolas na zona rural: Escola Municipal Engenheiro Marco Souto, Escola Municipal José Batista de Souza, Escola Municipal Pedras e a Escola Municipal Eugino Nunes de Souza, tendo, então, um significativo número de classes e de alunos, somando um total de 21 (vinte e um) turmas e 603 (seiscentos e três) alunos, na sede e 11 (onze) turmas e 131 (cento e trinta e um) alunos, na zona rural, contemplando, então, um total de 32 (trinta e duas) turmas e 734 (setecentos e trinta e quatro) alunos.

Neste contexto, a SEMED, comprometida com o acesso de segmentos excluídos à aprendizagem, com seu sucesso escolar e ainda com a garantia da cidadania aos alunos jovens e adultos, pretende ampliar a oferta da EJA, na sede e na zona rural, visando garantir a continuidade da educação formal, no intuito de atenuar os índices de analfabetismo em nosso município, ampliando a reflexão e o debate, adotando uma concepção de educação que possa contribuir para a formação do aluno pensante, crítico e atuante.

### **OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

- Oferecer educação básica a adolescentes, jovens e adultos que, por motivos diversos, foram excluídos do sistema educacional na idade adequada.
- Contribuir para a valorização da identidade, para a construção da cidadania e formação integral dos educandos, despertando a sua consciência crítica para o pleno exercício da liberdade e da democracia.
- Garantir a todos o direito de freqüentar gratuitamente a sala de aula e gozar dos benefícios proporcionados pela educação.
- Superar as formas cristalizadas de ensino e permitir que o conhecimento e a realidade do dia-a-dia dos alunos sejam parte integrante da construção do aprendizado.
- Integrar os indivíduos à sociedade.
- Promover a inclusão social e a inserção no mercado de trabalho de jovens e adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, proporcionando condições para que essa parcela da população construa sua cidadania e possa ter acesso à qualificação profissional.

### **METAS:**

- Reduzir a taxa de evasão em 40%;

- Elevar a qualidade no processo de ensino/aprendizagem em 100% das escolas que ofertam a EJA;
- Implementar Proposta Curricular em 100% das escolas que oferecem a modalidade de ensino de EJA;
- Promoção permanente de capacitação para professores que atuam nesta modalidade de ensino;
- Garantir a aquisição de materiais didático-pedagógicos para as turmas de EJA;
- Garantir a merenda escolar para 100% dos alunos da EJA.

### **AÇÕES**

- Elaboração de projetos de ensino que promovam a elevação da autoestima do educando da EJA;
- Liberação de recursos para investimento em material didático-pedagógico;
- Implementação de políticas públicas para a EJA;
- Elaboração coletiva da Proposta Curricular para a EJA no município;
- Implantação de cursos de formação em EJA;
- Viabilização de oficinas, palestras, seminários, grupos de estudo voltados para a EJA.
- Distribuição de merenda para os alunos de EJA.
- Separação de turmas considerando a faixa etária dos educandos.
- Planejamento assistido por equipe de coordenação;
- Seleção criteriosa de professores para atuar na EJA.

### **PRINCÍPIOS ORIENTADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA**

- ✓ Processo educativo com práticas sociais voltadas para o trabalho, a cultura, o enfrentamento dos problemas coletivos e a construção da cidadania.
- ✓ Acesso ao trabalho, aos meios de produção cultural, à arte, ao lazer, à comunicação e ao esporte.
- ✓ Valorização das expressões culturais dos alunos, reconhecimento de valores que fortalecem a sua confiança e a auto-estima, contribuindo para o exercício pleno da sua cidadania e tornando-os ativos na construção da sociedade e na transformação do mundo.

### **REFERENCIAIS TEÓRICOS**

A construção de uma proposta pedagógica deve ser fundamentada em princípios que estejam em consonância com a realidade, com o alunado e, principalmente, com as metas estabelecidas. Princípios são fundamentos que determinam escolhas e sobre os quais se constroem ações, atitudes, crenças, valores. São o fio condutor de todas as ações individuais e coletivas, pessoais e profissionais.

Novas perspectivas educacionais que visam ao atendimento do aluno, baseadas em suas especificidades, aptidões e necessidades de aprendizagem, apóiam-se, paralelamente, em educadores que, em suas trajetórias prático-teóricas, se orientam por princípios e caminhos progressistas, construtivos e libertadores, os quais direcionam para a construção de um novo modo de trabalhar, pautado na ação-reflexão. Esse modo de trabalhar supõe sempre uma visão transformadora de homem, de sociedade, de mundo, de concepção educacional, de concepção metodológica, enfim, de concepção de um projeto histórico-social.

Nesse sentido, o teórico que embasa a ação-reflexão aqui proposta é o educador Paulo Freire, que vê no aluno um sujeito potencialmente capaz de identificar as contradições do seu mundo, de se colocar numa postura crítica, de se engajar na sua realidade e, finalmente, de formular hipóteses,

superando conflitos cognitivos e avançando na apreensão de novos conhecimentos. Além dele, haverá referências a outros autores, cujas idéias são compatíveis com as considerações presentes neste trabalho sobre o ensino noturno.

Acredita-se que a postura de todo educador deve ser reflexiva e dialética, partindo da prática para o conhecimento teórico e retornando à prática de maneira mais competente. Com conceitos mais elaborados, surgem novas indagações que requerem novos processos de teorização e conduzem sempre ao movimento da contínua busca do conhecimento.

O ser humano que se pretende formar é aquele capaz de realizar sua individualidade, dotando-se de consciência social, da percepção do seu papel histórico, da capacidade de engajar-se na luta por uma sociedade democrática, onde todos possam participar, decidir, contribuir para os destinos da coletividade. Portanto, a escola deve ser uma formadora de cidadãos, e o papel do educador deve ser entendido como o de um mediador do diálogo do aluno com o conhecimento, com o outro e com o mundo. Aluno e professor se colocam lado a lado, pois “[...] quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender” (Freire, 1996, p. 25).

### **IMPORTÂNCIA ATITUDE DIALÓGICA NA CONSTRUÇÃO DE UMA PEDAGOGIA QUE VISA A LIBERTAÇÃO DO SUJEITO**

Uma proposta educativa baseada na realidade cultural do sujeito é essencialmente problematizadora e mediada pelo diálogo entre seus atores.

A essência da palavra é a ação fomentada pela reflexão. A denúncia do mundo feita pela palavra deve estar pautada no compromisso com a transformação social. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (FREIRE, 2005, p. 90). A palavra é um direito de todos; assim, todos estão comprometidos a mudar o mundo. É necessário ouvir a voz dos que foram e estão calados, e o diálogo é a forma concreta de realizar o encontro entre os homens. É preciso cada um se ver como sujeito, sendo autor e ator da história.

Cada sujeito deve acreditar na sua prática; é essa crença que fortalece, sustenta o desejo de transformação, o comprometer-se com a causa pela qual se é responsável. O educador deve acreditar no seu fazer, abrir-se ao diálogo, vislumbrar possibilidades de superação de situações opressoras, pois só assim sua prática estará permeada de amor e humildade na busca da verdade.

Na busca da verdade, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há sim, pessoas que, em coletividade, desejam saber mais, fortalecendo-se mutuamente. Deve-se confiar no outro, acreditar no seu potencial, é essa crença que propicia o diálogo. Em um grupo de trabalho, a confiança é indispensável como fundamento de um espírito solidário para com o próximo.

O pensar crítico visa à transformação permanente da realidade, objetivando a constante humanização dos homens. É o homem que transforma o espaço. Assim, para a definição do conteúdo programático, o educador deve, por meio do diálogo com os educandos, identificar o objeto a ser conhecer, a ser problematizado e codificado/decodificado pelo grupo. Trata-se de um processo necessariamente mediatizado pela visão de mundo de cada indivíduo envolvido. O educando deve, pois, ser o sujeito da ação, partindo da sua visão da realidade para libertar-se de situações opressoras, ou seja, tomar consciência da situação real em que está inserido é imprescindível. Ao educador, cabe respeitar a visão de mundo do educando como ponto de partida para organizar o conteúdo programático a ser estudado, não estabelecendo a priori um planejamento que desconsidere a cultura dos educandos.

As temáticas norteadoras do planejamento devem ser desenvolvidas no plano intelectual (conteúdo formal) e no plano da ação (visão crítica, política), desvelando a situação concreta daqueles para quem o trabalho educativo se volta. “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos, educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1979, p. 102).

Os temas estão encobertos pelas “situações-limite”, as quais se apresentam aos homens como se fossem realidades esmagadoras, frente às quais as pessoas irão adaptar-se compulsoriamente. No momento em que o homem se percebe imerso nesta situação, irá à busca da libertação. Os temas geradores devem ser comuns a todos os envolvidos, partindo do mais geral para o mais particular, e também com caráter universal.

A metodologia a ser aplicada deve ser conscientizadora e possibilitar a imersão do educando no universo temático de forma crítica. Na busca dos temas geradores, é preciso considerar as relações homem-mundo, investigar a realidade, pois só assim os temas poderão ser analisados e os educandos poderão deles se apropriar, desenvolvendo a sua autoconsciência. Não se pode pensar pelo outro.

### **PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS**

O desafio do ensino noturno, hoje, é o de estimular o aprender a aprender e o aprender a viver, como duas realidades que se encontram e se fundem no decorrer do processo educativo, uma vez que o conhecimento é global e não se efetiva quando se tem como referência uma única perspectiva. Daí ser fundamental considerar-se a realidade dos sujeitos envolvidos, pois não é possível conceber o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente como uma atividade intelectual. Aprende-se agindo, vivenciando, tomando atitudes, selecionando procedimentos para atingir determinados objetivos. Ensina-se proporcionando experiências por meio dos desafios propostos e, principalmente, desencadeando práticas.

A Proposta Curricular e metodológica da educação de Jovens e Adultos considera a faixa etária e o perfil socioeconômico e cultural dos educandos. Não deve estar voltada para práticas educativas compensatórias; o conhecimento deve ser tecido com base em todas as experiências vivenciadas, do modo como o educando se sente e se percebe no mundo e da forma como nele se insere, a fim de que identifique e supere as contradições inscritas nas concepções hegemônicas de mundo, contradições estas que não podem ser problematizadas nos espaços regidos por processos formais de ensino-aprendizagem.

Nesta perspectiva, a formação para o exercício da cidadania – eixo condutor dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental – é também a linha mestra da Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos apresentada. São essas definições que servem de norte para o trabalho das diferentes áreas curriculares que estruturam o trabalho escolar: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Arte, e Língua Estrangeira, e também para a abordagem das questões da sociedade brasileira, como aquelas ligadas a Ética, Meio Ambiente, Orientação Sexual, Pluralidade Cultural, Saúde, Trabalho e Consumo ou a outros temas que se mostrem relevantes.

### **PROPOSTA DE TRABALHO COM TEMA GERADOR**

Defende-se a organização curricular da Educação de jovens e adultos via tema gerador. O tema gerador propõe um trabalho de natureza interdisciplinar que será definido por todos os atores envolvidos, é pois, um caminho para a materialização de um currículo vivo, reflexivo e crítico. Além de ser condutor da prática pedagógica, o tema gerador pode fomentar a dimensão política necessária

ao processo educacional. Para selecioná-lo, é preciso considerar a visão de mundo das pessoas. É por trás dessa visão que estará o tema gerador a ser trabalhado. “É importante enfatizar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. (FREIRE, 1987, p. 56)”.

É preciso entender o tema gerador como um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar, o agir e o refletir, a prática e a teoria, propondo um trabalho que visa a garantir a permanência do aluno na escola e a assegurar a qualidade de um ensino voltado para as necessidades atuais dos atores envolvidos no processo. O tema gerador pressupõe uma visão da totalidade, uma ruptura com o senso comum, ou seja, com o limite de compreensão que a comunidade tem sobre sua realidade. O diálogo é essencial e impõe que o educador tenha uma postura crítica, que fomente constantemente discussões sobre os problemas da realidade, que dela se “distancie”, para observá-la, criticá-la e, assim, possa desenvolver uma metodologia que aponte na direção da participação. Exige-se, para tal, disponibilidade do educador.

Na perspectiva freiriana o tema gerador tem como um de seus objetivos levar a comunidade a repensar os problemas locais. Essa perspectiva se baseia na crítica a educação bancária e na formação do princípio da dialogicidade como fundamental para uma prática pedagógica libertadora. O professor, juntamente com os alunos, escolhe um tema bastante significativo, que se tornará tema gerador, tendo desdobramentos tanto na organização do plano de curso (semestral/anual), quanto no planejamento das aulas (diário). O planejamento das aulas deve acompanhar as situações vividas pelos alunos, e os conteúdos, retirados dos temas, serão problematizados, questionados e trabalhados segundo as falas dos alunos. O trabalho via tema gerador, aplicado à pedagogia popular, é essencialmente dialético, partindo do concreto aprofundamento na realidade para poder compreendê-la e transformá-la.

No desenvolvimento do tema gerador, tem-se a possibilidade de gerar novos temas e subtemas, o que possibilita, permanentemente, construção, organização e ampliação do conhecimento. O trabalho assim desenvolvido evitará a fragmentação das áreas de conhecimento e dos conceitos e conteúdos, possibilitando o vivenciar das diversas dimensões do homem e da mulher em seu cotidiano. Na exploração de uma temática, o que se busca, em primeira e última instância, é uma forma de restabelecer a relação entre currículo e realidade, desencadeando a apropriação, a construção e a reconstrução dos saberes historicamente acumulados pela humanidade.

O papel do professor, como agente socializador e estimulador de novos valores, é fundamental para a implementação de uma educação não discriminatória. Nesse sentido, é preciso proporcionar-lhe capacitação profissional e instrumentos que coloquem à altura desse desafio, devendo ser esta uma prioridade dos governos que atuam na área da Educação de Jovens e Adultos.

### **CRITÉRIOS E INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE BOM JESUS DA LAPA**

Segundo Luckesi (1996), a avaliação no contexto educativo, quer se dirija ao sistema em seu conjunto quer a qualquer de seus componentes, corresponde a uma finalidade que, na maioria das vezes, implica tomar uma série de decisões relativas ao objeto avaliado.

A finalidade da avaliação é um aspecto crucial, já que determina, em grande parte, o tipo de informações consideradas pertinentes para analisar os critérios tomados como pontos de referência, bem como os instrumentos utilizados no cotidiano do processo avaliativo.

Nesta perspectiva, a avaliação tem um significado muito profundo, à medida que oportuniza a todos os envolvidos, momentos de reflexão sobre a própria prática. Através dela, direciona o trabalho, privilegiando todos os envolvidos, possuidores de experiências que devem ser valorizadas na escola.

Para tanto, deveser facilitada por diversos tipos de instrumentos como a observação constante dos alunos para verificar a participação de todos nas atividades propostas, na cooperação e interação com os colegas (organização, autonomia, argumentação, questionamento, respeito às idéias do outro e do grupo, na troca de experiências), no empenho e processo de elaboração do conhecimento (estudo e pesquisas), na criatividade, nas atitudes e na pontualidade quanto à entrega dos trabalhos, priorizando o desenvolvimento pleno dos mesmos, constatando não apenas os novos conhecimentos, mas também a postura reflexiva e crítica diante a realidade.

A avaliação deverá acontecer no decorrer de todo o processo de ensino e aprendizagem de forma diagnóstica, coletiva e inserida na realidade.

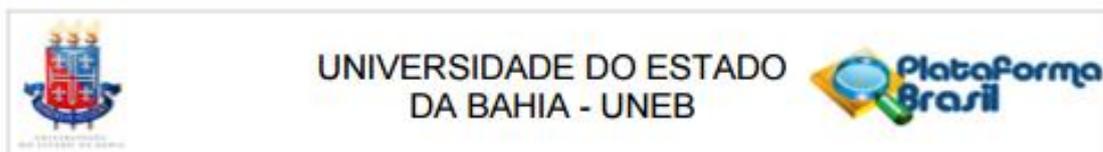
Assim, poderão ser utilizados os seguintes critérios e instrumentos de avaliação:

### **SUGESTÕES DE INSTRUMENTOS DE AVALIAÇÃO (EDUCANDO E EDUCADOR)**

➤ Avaliações Independentes: Leituras, interpretações, produção de roteiros, reescrita coletiva e individual, construção de esquemas, resumos, comentários, sínteses, registros de informação, argumentação, dramatizações, oficinas, recital, mini-gincanas, pesquisas, relatórios (educando), interpretação e resolução de situações-problema, jogos, produções de gráficos, tabelas e outros; (Valor: 3,0 pts.)

- Participação e assiduidade (Valor: 2,0)
- Atividade avaliativa escrita (prova); (Valor: 5,0 pts.)
- Auto-avaliação e avaliação coletiva (educando);
- Observação participante das situações do processo de aprendizagem; (educador);
- Diário de classe - registro das atividades planejadas e executadas (educador).
- Conselho de classe - Por Unidade (Professores, equipe pedagógica, representante de turma-aluno - se houver).

## ANEXO C – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Gestão Educacional em rede: a construção dialógica e contextual das políticas públicas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa - BA.

**Pesquisador:** EDIÊNIO VIEIRA FARIAS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 37136914.7.0000.0057

**Instituição Proponente:** Universidade do Estado da Bahia

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 966.438

**Data da Relatoria:** 26/02/2015

#### Apresentação do Projeto:

Projeto de Dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da UNEB, com o intuito de compreender em que medida a participação efetiva dos sujeitos sociais na esfera pública pode viabilizar um espaço de gestão democrática no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa – BA? Fará uso da estratégia 'Estudo de Caso', utilizando como procedimentos: entrevista em grupo, entrevista semiestruturada e análise documental. A técnica de entrevista em grupo a ser realizada, junto a 2 (dois) conselhos escolares (situado em zona urbana e rural) e aos membros do conselho municipal de educação. Será aplicada também entrevista individual semiestruturada ao secretário municipal de educação, ao diretor da 26ª Diretoria Regional de Educação e 2 (dois) gestores escolares em EJA (um na zona urbana e outro na zona rural). Terá ainda o auxílio da técnica de análise documental.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:**

Entender os processos de gestão educacional compartilhada e co-reponsável, a partir da intervenção dos sujeitos sociais na esfera pública e sua efetiva discussão/ deliberação acerca das políticas de Educação de Jovens e Adultos – EJA – no município de Bom Jesus da Lapa - BA.

**Objetivo Secundário:**

**Endereço:** Rua Silveira Martins, 2555

**Bairro:** Cabula

**CEP:** 41.195-001

**UF:** BA

**Município:** SALVADOR

**Telefone:** (71)3117-2445

**Fax:** (71)3117-2415

**E-mail:** cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 966.438

1. Mapear as estratégias de gestão, com efeitos positivos e negativos, no processo de escolarização da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa-BA, desde sua implementação, aplicação das práticas pedagógicas até o acompanhamento e avaliação do desempenho do público alvo e suas necessidades educativas;
2. Identificar os mecanismos de participação e nível de decisão/deliberação coletiva da sociedade civil pela representatividade no Conselho Escolar, Conselho Municipal de Educação e Fórum Territorial da EJA;
3. Entender as percepções dos diferentes atores em relação à política de gestão participativa, democrática e descentralizadora;
4. Perceber a dimensão e complexidade organizacional da gestão em rede e suas contribuições na construção de uma prática social inovadora, intervencionista e co-responsável para melhoria do processo educativo da EJA;
5. Propor a matriz de uma plataforma virtual transdisciplinar de gestão educacional em rede, a partir das estratégias de coletas de dados e evidências encontradas no campo de pesquisa, seguindo os padrões do desenvolvimento técnico e tecnológico de inovação, capaz de fortalecer a gestão educacional democrática e participativa no âmbito da EJA no município de Bom Jesus da Lapa-BA.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos**

A execução da proposta representa risco baixo aos participantes da pesquisa os quais poderão em virtude dos procedimentos adotados para a coleta de informações sentir desconto e/ou constrangimento. Tendo em visto respeito à autonomia dos participantes, compromisso de sigilo e confidencialidade firmado pelo responsável pela proposta e membros da equipe bem como a metodologia proposta para a análise dos dados obtidos consideramos que os riscos forma minimizados.

##### **Benefícios:**

A realização da pesquisa trará benefícios de ordem teórica, metodológica e prática (melhorar o desempenho gestores e da modalidade de ensino).

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

O protocolo de pesquisa demonstra a pertinência social. Apresenta delimitação temática e espacial. A metodologia e o referencial teórico são compatíveis com os objetivos e a natureza do objeto de investigação. O orçamento demonstram a exequibilidade da pesquisa.

Endereço: Rua Silveira Marlins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 966.438

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

**Recomendações:**

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO  
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 966.438

SALVADOR, 27 de Fevereiro de 2015

---

**Assinado por:**  
**Andrea Cristina Mariano**  
**(Coordenador)**

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br