

Dossiê: V ALFAEeEJA 2018 (Palestras)

Gestão educacional compartilhada das políticas de Educação de Jovens e Adultos

Educational management shared of Youth and Adult Education policies

Gestión educacional compartida de las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos

PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA ¹

EDIÊNIO VIEIRA FARIAS ²

¹Universidade do Estado da Bahia, Salvador, BA, Brasil.

²Instituto Federal de Educação da Bahia, Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil.



RESUMO

Este artigo apresenta resultados de pesquisa cujo objetivo 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, Bahia, Brasil. Para compreender a esfera pública local, utilizaram-se elementos da teoria crítica habermasiana. A pesquisa qualitativa é resultado de um estudo de caso exploratório, a partir da coleta de informações pela análise documental do Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) e pelas entrevistas semiestruturadas com atores institucionais e sociais de Bom Jesus da Lapa. A análise da complexidade de informações apontou caminhos para a superação de problemas de gestão, orientando as instituições educacionais públicas em geral a constituir diretrizes capazes de gerar um plano consensual de articulação entre atores institucionais e atores sociais em torno da construção das políticas de EJA.

Palavras-chave: Ação comunicativa. Educação de Jovens e Adultos (EJA). Gestão educacional. Participação social.

ABSTRACT

This article presents results of research whose objective was to investigate the process of shared educational management of the policies of Youth and Adult Education (EJA) of Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brazil. To understand the local public sphere, elements of Habermasian critical theory were used. The qualitative research is the result of an exploratory case study, based on the collection of information through documentary analysis of the Municipal Education Plan (PME 2015-2025) and semi-structured interviews with institutional and social actors in Bom Jesus da Lapa. The analysis of the information complexity pointed out ways to overcome management problems, orienting public educational institutions in general to constitute guidelines capable of generating a consensual plan of articulation between institutional actors and social actors around the construction of EJA policies.

Keywords: Communicative action. Youth and Adult Education (EJA). Educational management. Social participation.

RESUMEN

Este artículo presenta resultados de una investigación, cuyo objetivo fue sondear el proceso de gestión educacional compartido de las políticas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) de la red municipal de enseñanza de Bom Jesus da Lapa, Bahia, Brasil. Para comprender la esfera pública local, se utilizaron elementos de la teoría crítica habermasiana. La investigación cualitativa es resultado de un estudio de caso exploratorio, a partir de la recogida de informaciones por el análisis documental del *Plano Municipal de Educação* (PME 2015-2025) y por las entrevistas semiestruturadas con actores institucionales y sociales de Bom Jesus da Lapa. El análisis de la complejidad de informaciones apuntó caminos de gestión, orientando las instituciones educacionales públicas en general a construir directrices capaces de generar un plan consensual de articulación entre actores institucionales y actores sociales en relación a la construcción de las políticas de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA).

Palabras clave: Acción comunicativa. Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). Gestión Educacional. Participación social.



SITUANDO O TEMA DA PESQUISA

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 desse público alvo 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 no País. A exemplo disso, os planos de governo deixam transparecer as dificuldades na oferta da Educação de Jovens e Adultos (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 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, Bahia, Brasil, principalmente a partir do ano de 2008 quando foi regulamentada esta modalidade de ensino no município em estudo.

Nessas condições, esse estudo partiu da seguinte questão: como constituir uma gestão compartilhada das políticas públicas de EJA na esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa? Na tentativa de criar indagações múltiplas em torno do problema de pesquisa, a fim de construir respostas e categorizações sobre educação e sociedade, essa pesquisa se apoiou nos seguintes objetivos específicos: i) 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; ii) analisar as percepções dos diferentes atores em relação à ideia de gestão compartilhada e participação social na EJA; iv) e, por fim, propor diretrizes educacionais 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 (1984; 2012a; 2012b), capazes de orientar à diferenciação entre ação proposital-racional e ação orientada ao consenso (ou ação comunicativa) pelos elementos e retratos da gestão educacional em EJA na esfera local.

O foco na relação entre ator institucional (gestores e coordenadores de EJA) e ator social, no âmbito da esfera municipal, fomentou discussões em torno do contexto histórico, filosófico e social da educação brasileira, considerando, em especial, a trajetória gestonária das políticas públicas desenvolvidas no campo da EJA.

Percebeu-se, durante a investigação, que 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 que se faz necessário 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, ampliando a discussão 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 (FLICK, 2009; LÜDKE; ANDRÉ, 1986), complementada pelo procedimento do estudo de caso exploratório (YIN, 2010). 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 elementos da análise documental no Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025) de Bom Jesus da Lapa.

Nesse sentido, o estudo de caso na esfera pública municipal de Bom Jesus da Lapa apontou caminhos para o município (re)pensar os aspectos fundamentais referentes à prática de gestão educacional da EJA.

A EJA E AS DISPOSIÇÕES LEGAIS: SITUANDO A MODALIDADE PELO PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DO BRASIL

Ao refletir sobre a gestão educacional, torna-se necessário levar em consideração o movimento da democratização no Brasil, a qual, segundo Avritzer (1995), se encontra em processo de incorporação dos princípios constitucionais pela própria sociedade, instituições políticas e órgãos do Estado. Esse processo democrático

reflete 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.

Para compreensão da ideia de gestão educacional na EJA, torna-se necessário partir dos termos 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 que 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 de jovens e adultos 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) em assumirem sua ação intervencionista para garantir um espaço educativo, inclusive na EJA, 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, focando a “valorização da experiência extraescolar;” e a “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 focaliza a importância da 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.

Quanto ao Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que dispõe das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA e regulamentam as referências à EJA – já firmadas na CF-1988 e LDB nº 9.394/96 – reconhece 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.

Desse modo, a retomada às bases legais vigentes evidencia pontos importantes para convalidar as discussões acerca da gestão educacional na modalidade. Embora o Brasil congrege 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 as 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 da década de 1970 e início dos anos 1980. As novas discussões em torno dos aspectos educacionais vindas da sociedade civil, nesse período da história, 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 (Confines), 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. Ao pensar nessas questões, vem-se estimulando e fortalecendo o debate acerca da gestão educacional em EJA, capaz de dar maior visibilidade à condição social, política e cultural desses sujeitos dentro do contexto histórico e institucionalizado de educação.

GESTÃO EDUCACIONAL E A PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EJA

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. 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 rompe com as práticas autoritárias, respeitando os artigos 1º (parágrafo único) e 206 da Constituição Federal (1988), pelos quais se torna possível garantir as condições necessárias e favoráveis do sistema educativo na construção de ações coletivas em prol de uma educação de qualidade.

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. Na realidade local, este redimensionamento pode 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 não assume um caráter universal, mas relaciona-se 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).

Sendo assim, é relevante perceber o quanto a participação social viabiliza inúmeras condições de mudanças na sociedade em geral. Para Gohn (2011), 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, 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) mostra que “[...] independente das formas com que pode 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, a participação na esfera pública está ligada ao controle social 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. Essa garantia dos espaços autônomos de discussão expressiva e simbólica, acompanhada da participação efetiva dos atores sociais, viabiliza uma gestão educacional compartilhada na EJA, compreendida como um processo de autonomização social.

GESTÃO EDUCACIONAL COMPARTILHADA NA EJA E A AÇÃO ORIENTADA AO CONSENSO

A concepção de gestão educacional compartilhada no contexto sociopolítico da EJA perpassa por princípios democráticos defendidos pelas instituições e órgãos da administração pública do governo e o quanto estes princípios vêm se enquadrando diante do processo de autonomização social.

Conforme Avritzer (1995), essa autonomização social se fundamenta na necessidade de definir o verdadeiro sentido de democracia, admitindo que a restauração democrática 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 tais fenômenos poderão servir de garantia à democratização se levarem em conta a diferença entre “interação sistêmica” e “interação social”, tomando 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 pode ser observado ao tomar-se o Brasil como exemplo no que tange aos antagonismos 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) concluiu que a democratização se reforçaria continuamente se 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), essa modernização abrange 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 advindos da democratização 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 a integração do “sistema” ao “mundo da vida”. Sendo o primeiro arranjado em uma 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”, nesse processo de modernização, 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 focou 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.

Importante perceber 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). O entendimento dessas ações contribui para a compreensão da organização e estrutura racional do Estado e as condições práticas de intervenção dos atores sociais na esfera pública.

Desse modo, Habermas (1984) define a esfera pública como 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).

Aponta-se ainda 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 delineia na discussão do contexto histórico e político da educação, em especial da EJA. Por essa questão, pode-se reafirmar que o efeito da racionalização 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.4).

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 entre eles, estimulando o desenvolvimento dos atos de fala dentro de um mesmo espaço público. De acordo com Freitag (1995), a ação comunicativa habermasiana trabalha com três aspirações básicas: a verdade, a correção e a sinceridade. Todas instituídas implicitamente para marcarmos 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.

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).

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, facilitará a implementação da gestão educacional compartilhada das políticas educacionais, inclusive na EJA.

ABRANGÊNCIA DA GESTÃO EDUCACIONAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL NA EJA DE BOM JESUS DA LAPA, BAHIA, BRASIL

Diante do estudo de caso exploratório, destaca-se o município de Bom Jesus da Lapa como o *locus* da pesquisa, o qual foi selecionado pelas suas especificidades educacionais, econômicas e culturais. Especificidades estas que foram estadeadas no decorrer deste escrito.

Como descrição inicial, apresenta-se Bom Jesus da Lapa como a comuna localizada a 796 km da capital baiana. Situa-se no oeste do estado, no Território de Identidade Velho Chico¹. A cidade é banhada pelo Rio São Francisco com clima quente e seco. Possui uma área de 4.200,133 km² e tem uma população estimada em 68.609 habitantes, de acordo dados do IBGE (2018).

¹ 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.

O município é palco de peregrinações, passando por grandes transformações devido ao movimento das romarias ao Santuário do Senhor Bom Jesus. Com o decorrer do tempo, o município passou da condição de povoado à vila em 1870, chegando à forma de cidade em 1923, e emancipando-se em 31 de agosto de 1953. Devido à 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 apoia nas atividades da pesca, da pecuária e da agricultura irrigada, tornando o município uns dos maiores produtores de bananas do Nordeste. O município concentra um dos maiores grupos de famílias assentadas do estado e comporta os movimentos sociais nascidos de suas comunidades quilombolas, comunidades ribeirinhas e fundos-fechos de pasto.

Em relação à taxa de analfabetismo, vale notar que houve um decréscimo, saindo de 37,87% (em 1991), passando por 23,8% (em 2000) e chegando ao ano de 2010 com 18,63%. A involução desses índices contribuiu para o crescimento do IDH-M no município, variando de 0,372, em 1991, para 0,633, em 2010 (PNUD, 2010). A Educação de Jovens e Adultos é ofertada por 21 escolas, sendo seis situadas na zona urbana e 15 na zona rural. Atende aproximadamente 1.337 jovens e adultos, distribuídos entre a EJA Fundamental Presencial, Semipresencial e EJA Fundamental em Classes Especiais, conforme dados do último Censo Escolar. 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 Bom Jesus da Lapa 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 Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), seguindo formalmente a proposta do regime militar da época.

Na década de 1980, o Programa Educação Integrada (PEI) 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 aderiu ao Posto de Educação de Adultos (PEA)² que pelo ensino a distância, oferecia uma formação

² Esse programa era destinado apenas às cidades de médio porte, mas como Bom Jesus da Lapa, entre anos de 1982 e 1986, desenvolveu experiências exitosas em alfabetização de adultos, conseguiu se tornar uns dos polos do PEA no Oeste baiano, tendo um projeto extensivo no município vizinho de Paratinga.

de 2 (dois) anos e meio, correspondendo à 5ª a 8ª séries (do Ensino ou 6º ao 9º ano) 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 ou 9º ano do Ensino Fundamental), mas pela falta de apoio político e financeiro, não conseguiu levar o programa a frente (PROPOSTA CURRICULAR..., 2009, p. 9).

Em 1994, o município aderiu ao Programa Suplência, que em 1998 teve nomenclatura modificada para Programa de Aceleração. Para garantir o direito de estudos das pessoas analfabetas, em 1997, surge o Programa de Alfabetização para Jovens e Adultos da Bahia (AJA Bahia). Este se desenvolveu até o final da década de 1990, devido à falta de material didático adequado, carência de espaço físico de ensino e inexistência de capacitação para os professores atuantes. Somente em 2008 a Aceleração se regulamentou gradativamente, tornando-se Educação de Jovens e Adultos (EJA) propriamente dita. A nomenclatura EJA I passou a corresponder aos dois primeiros estágios referentes às séries iniciais do ensino fundamental e a EJA II aos dois 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 a reivindicação da comunidade escolar local, principalmente com a presença expressiva de professores e gestores escolares. Os objetivos e metas traçados foram 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.

Após a instituição do Sistema Municipal de Ensino, a gestão educacional em Bom Jesus da Lapa, passou por inúmeras transformações influenciadas pelo processo de redemocratização do País e da sociedade. A estrutura da Secretaria Municipal da Educação (SEMED) tomou diferentes formas e, de acordo com as demandas formativas da sociedade, agregando novas dependências junto à organização dos setores, departamentos e coordenações. Todas as reestruturações, desde o ano de 1999, foram baseadas nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica/educacional. Essas dimensões, atualmente, estão representadas e situadas dentro de um universo gestor amplo.

Na estrutura da SEMED, compõem-se 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), instalados no próprio prédio da secretaria. Nestes órgãos de controle social estão representados os alunos, professores, gestores, pais ou membros das pastorais de igreja, associação de bairro, movimentos sociais, comunidade acadêmica superior, e outros.

Na pesquisa, percebeu-se que as unidades escolares seguem uma estruturação similar a da SEMED e baseiam sua organização e funcionamento pelas dimensões administrativa, financeira e pedagógica. As escolas possuem setores e coordenações específicas em atendimento às requisições dos professores, funcionários, alunos, pais e outros. Assim como na SEMED, a escola que oferta a EJA dispõe de um profissional que coordena as atividades docentes desempenhadas nas turmas de jovens e adultos.

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 a estratégia do estudo de caso exploratório (YIN, 2010), adotando as seguintes técnicas de coleta: entrevista individual semiestruturada (FLICK, 2009) e análise documental (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

As entrevistas individuais semiestruturadas ocorreram com os seguintes atores: o secretário municipal de educação; 2 (dois) gestores 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 do Estado 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, totalizando 13 entrevistas. A análise documental ocorreu sobre o Plano Municipal de Educação 2015-2025 e a Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa. Esses procedimentos contribuíram para ampliação do olhar crítico gerador de outras problemáticas próprias, capaz de enriquecer a construção do objeto desta pesquisa (MARTINS; THEÓPHILO, 2009).

Após a aplicação dos dispositivos, 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; e 5) descoberta do sistema de ideia implícito a partir dos dispositivos utilizados (BARDIN, 1997). 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.

Pelas incursões em campo, com a realização de entrevistas exploratórias com os sujeitos ligados à gestão educacional do município, foi possível entender a estrutura organizacional do sistema de ensino, as políticas educacionais consolidadas (e as que estão em construção) e o processo de escolarização da EJA. A pesquisa exploratória apontou para a necessidade de melhorar as condições de representação nos conse-

lhos e o envolvimento dos atores sociais nos debates públicos.

Assim, o **Quadro-síntese 1** mostra os resultados das entrevistas semiestruturadas (com os atores institucionais e sociais) registrando a percepção que os envolvidos tiveram em relação às dificuldades com a gestão de EJA no município de Bom Jesus da Lapa.

Diante do exposto no **Quadro 1**, abaixo, percebeu-se que o sistema municipal de ensino enfrenta dificuldades com a gestão da EJA, tanto nas questões administrativas, pedagógicas, financeiras, quanto 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.

Assim, partindo do problema de pesquisa em questão, surgiu também a possibilidade de perceber o que os atores institucionais e sociais entendem por práticas interativas, participativas e democráticas no processo de gestão das políticas educacionais da EJA (**Quadro 2**).

Quadro 1 – Síntese da percepção dos sujeitos envolvidos em relação à gestão das políticas de EJA da rede municipal de ensino de Bom Jesus da Lapa

Dificuldades/problemas que o município ainda enfrenta com a EJA
Em relação à questão administrativa
<ul style="list-style-type: none"> – Inexistência de um planejamento integrado das ações; – Falta de participação dos atores na gestão das políticas, através de esferas colegiadas; – Falta diálogo da gestão com a sociedade civil para debater as políticas de EJA; – Falta política para reverter o quadro de evasão escolar dos jovens e adultos; – 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); – A escola possui dificuldades para lidar com alunos jovens e adultos que são usuários de álcool e outras drogas e que vão para a sala de toxicômanos; – Falta política de valorização para os professores que atuam diretamente na EJ.
Em relação à questão didático-pedagógica
<ul style="list-style-type: none"> – Professores com metodologias que não correspondem às especificidades da EJA; – Dificuldades, por parte dos professores, em lidar com a diversidade, principalmente com alunos jovens e adultos portadores de alguma Necessidade Educacional Especial (NEE); – 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); – Falta maior empenho de alguns professores para lidar melhor com essa modalidade educacional, principalmente no meio rural; – Falta de proposta pedagógica e curricular da EJA por escola; – Pouca experiência dos professores com as tecnologias da informação e da comunicação.
Em relação à questão de infraestrutura e recursos financeiros
<ul style="list-style-type: none"> – Falta de incentivo financeiro do poder público para expandir melhor a EJA e reduzir a taxa de abandono; – Na EJA, possui merenda escolar, mas as condições de financiamento e aplicação dos recursos com a modalidade não são das melhores; – Necessidade de melhorar os espaços físicos das escolas que ofertam EJA (faltam laboratórios, instalações elétricas e cadeiras dentro dos padrões mínimos de uso); – Falta transporte escolar de qualidade.
Outras questões levantadas
<ul style="list-style-type: none"> – A EJA não é reconhecida pelas pessoas como modalidade da educação básica. Ainda é vista como um programa de reparação; – Professores reclamam do pouco tempo que possuem para planejar as atividades pedagógicas para as turmas da EJA.

Fonte: Elaboração própria, 2016-2017.

Quadro 2 – Síntese da percepção dos sujeitos envolvidos em relação ao nível de participação da sociedade no processo de gestão das políticas de EJA municipal

Entrevistados que compõe o(a):	Percepção dos entrevistados em relação à participação social no município
Gestão educacional	<i>Falta maior envolvimento da sociedade na construção e acompanhamento das políticas e ações da EJA. (Ator institucional – Segmento Coordenador pedagógico, 2015).</i> <i>Faz-se necessário uma política de estímulo para envolvimento pleno de órgãos colegiados nas decisões da SEMED e das escolas. (Ator institucional – Segmento Gestor educacional, 2015).</i>
Conselho Municipal de Educação (CME)	<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. (Ator social – Segmento Membro representante da SEMED, 2015).</i>
Sociedade civil em geral	<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. (Ator social – Segmento Adulto inserido em Movimento Social, 2015).</i> <i>Podíamos participar mais das ações do governo e da gestão da EJA do nosso município. (Ator social – Segmento Jovem inserido em Associação Comunitária, 2015).</i> <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. (Ator social – Segmento Professor da EJA).</i>

Fonte: elaboração própria, 2016-2017.

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.

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 impulsora na luta pelos direitos sociais, políticos e civis. Nesse sentido, quando a sociedade civil, o CME e a gestão educacional se mostram abertos a essa mudança cultural e política em torno de uma participação mais efetiva na esfera pública tornam-se possível maiores avanços na conquista por uma EJA que atenda, de fato, aos anseios dos jovens e adultos estudantes.

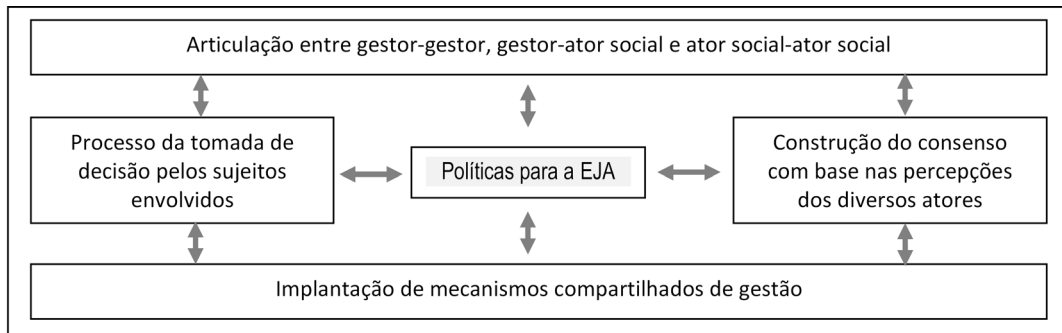
Ainda, no diálogo com os sujeitos da pesquisa acerca da gestão compartilhada na EJA, encontraram-se as seguintes expressões – “dá espaço para o outro”, “com base no diálogo”, “mecanismos/espacos de discussão e formação”, “agenda pública com reuniões periódicas”, “onde todos os sujeitos envolvidos no processo exerçam seu direito de participação”, “espacos de reuniões com rodas de conversa” e “lugar de troca de experiências e vivências” – as quais podem ser vinculadas aos termos “mundo da vida” e “esfera pública” defendidos por Habermas (1984). 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).

Importante salientar que o envolvimento dos atores institucionais e sociais, por meio de participação frequente em reuniões e com uso da opinião pública no contexto da esfera pública local, pode criar condições para ampliar a construção e implementação das políticas de EJA no município de Bom Jesus da Lapa. 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 ao processo de participação social pautado em ações mais coletivas, articuladas e orientadas ao consenso múltiplo.

A EJA E AS POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM ESPAÇO COMPARTILHADO

A análise das entrevistas semiestruturadas e dos documentos da Proposta Curricular para EJA de Bom Jesus da Lapa (2009) e do PME (2015-2025) de Bom Jesus da Lapa, abriu possibilidades para estimular novos sentidos de cooperação 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 proposto na **Figura 1**.

Figura 1 – Diretrizes para uma gestão educacional compartilhada das políticas de EJA

Fonte: Elaboração própria, 2016-2017.

A articulação entre gestor-gestor, gestor-ator social e ator social-ator social aponta para o envolvimento dos atores sociais com a gestão educacional das políticas municipais. Por essa diretriz demonstra-se 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.

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 desta diretriz que acontece a aceitação da diversidade de ideias/opiniões e respeito à pluralidade de concepções de educação e sociedade.

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 pela ideia defendida por Lück (2014) quando fala que “[...] a concepção de gestão supera a de administração e não a substitui [...]” (LÜCK, 2014, p. 46). Também engloba a preocupação com o projeto de operacionalização horizontal das ações e sub-ações no seio da modalidade.

Na quarta e última diretriz, designada como processo de tomada de decisão pelos atores envolvidos, é o 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 as demandas e peculiaridades da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando por base o desenvolvimento das etapas investigativas, acredita-se que foram atingidos os objetivos da pesquisa. Foram levantadas variadas estratégias de gestão educacional da EJA na realidade local, entrevistando pessoas vinculadas ao sistema de ensino. Identificou-se também, pelas entrevistas semiestruturadas, o grau de participação e decisão coletiva da sociedade civil na esfera 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, tantos os entrevistados do segmento “ator institucional” quanto do segmento “ator social” buscaram, de alguma forma, qualificar o tipo de gestão que se deseja para a EJA e para o município como um todo. A partir dos depoimentos, perceberam-se os anseios dos sujeitos pela construção de um processo de gestão das políticas pautado em uma 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 consensual junto à construção das políticas educacionais.

Por fim, pela análise das falas dos entrevistados, referenciada no pensamento habermasiano, foi possível propor um ciclo de diretrizes para 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.

Diante do exposto, acredita-se que esta investigação ofereceu informações capazes de indicar à sociedade civil e aos gestores educacionais locais formas de articular ações em prol de uma EJA de qualidade. De alguma forma, trouxe 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. Esses resultados poderão servir de inspiração para outras realidades de gestão dessa modalidade nos municípios do País.

REFERÊNCIAS

- 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. Acesso em: 17 out. 2013.
- AVRITZER, Leonardo. **Sociedade civil e participação social no Brasil**. Belo Horizonte, MG: DCP-UFMG, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1997.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Atlas, 1988. <https://doi.org/10.11606/d.2.2010.tde-13122010-160747>
- BRASIL. 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. Acesso em: 13 out. 2013. <https://doi.org/10.11606/d.7.2013.tde-10092013-151829>
- BRASIL. **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. <https://doi.org/10.1590/s0101-73302000000100011>
- BRASIL. **Lei Federal n. 5.379/67**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5379-15-dezembro-1967-359071-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2015.
- DAGNINO, Evelina. 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.
- FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FREITAG, Bárbara. Habermas e a Teoria da Modernidade. **Card. CRH**, Salvador, n. 22, p. 138-163, jan./jun. 1995.
- GOHN, Maria da Glória. Empoderamento e participação social da comunidade em políticas sociais. **Saúde e sociedade**, Local de publicação, v. 13, n. 2, p. 20-31. 2004. <https://doi.org/10.1590/s0104-12902004000200003>
- GOHN, Maria da Glória. **Conselho gestores e participação sociopolítica**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- HABERMAS, Jürgen. **Mudança estrutural da esfera pública**: investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. <https://doi.org/10.1590/s1679-39512010000400013>
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: racionalidade da ação e racionalização social. Trad. Paulo Astor Soethe. Rev. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012a.
- HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo**: sobre a crítica da razão funcionalista. Trad. Flávio Beno Siebeneichler. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012b. <https://doi.org/10.11606/t.8.2013.tde-30102013-124407>
- HABERMAS, Jürgen. **O discurso filosófico da modernidade**. Lisboa: Dom Quixote, 1990.
- HADDAD, Sérgio. 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. <https://doi.org/10.11606/t.48.2009.tde-02092009-111837>
- IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1 de julho de 2018**. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101609.pdf>. Acesso em: 18 maio 2017. <https://doi.org/10.11606/d.8.2016.tde-08082016-115119>
- LÜCK, Heloísa. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. (Série Cadernos de Gestão).
- LÜCK, Heloísa. **Liderança em gestão escolar**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. (Série Cadernos de Gestão).
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.
- MARTINS, Gilberto de Andrade; THEÓPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da Investigação Científica para Ciências Sociais Aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Atlas do desenvolvimento humano (29 de julho de 2013)**. Ranking decrescente do IDH-M dos municípios do Brasil. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Acesso em: 11 set. 2015. <https://doi.org/10.17771/pucricio.acad.5514>
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Desenvolvimento humano e IDH**. 2010. Disponível em: <http://www.pnud.org.br/idh/>.

Acesso em: 20 set. 2016. <https://doi.org/10.1590/s0102-69922016000200009>

RUSH, Fred (org.). **Teoria Crítica**. Aparecida: Ideias & Letras, 2008.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e adultos**. Bom Jesus da Lapa, BA: SEMED, 2009.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SEMED). **Minuta do Plano Municipal de Educação (PME) 2015-2025**. Bom Jesus da Lapa, BA: SEMED, 2011. <https://doi.org/10.17648/galao-cbee-6-30650>

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

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

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

Recebido em: 3/4/2019.

Aprovado em: 17/9/2019.

Publicado em: 21/12/2019.

Endereço para correspondência:

Patrícia Lessa Santos Costa
Rua Artur de Sá Menezes, 376, Ap. 203 – Pituba
41810-480, Salvador, BA, Brasil

Ediênio Vieira Farias
Rua Gersino Coelho, 355 – São João
47600-000, Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil

Autores:

PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA
Doutora em Ciências Sociais, pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, BA, Brasil. Professora titular e coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Universidade do Estado da Bahia (UEBA), Salvador, BA, Brasil.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-2038-8132>
E-mail: plessacosta@gmail.com

EDIÊNIO VIEIRA FARIAS
Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, BA, Brasil. Docente do Instituto Federal de Educação da Bahia. Instituto Federal de Educação da Bahia (IFBAHIA). Bom Jesus da Lapa, BA, Brasil
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6565-0678>
E-mail: edieniofarias@gmail.com