



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DA EJA E O  
GERM INFECCIOSO: movimentos hegemonic e contra-hegemonic**

Maceió

2025

ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas (Ufal), como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho

Maceió

2025

**Catalogação na Fonte  
Universidade Federal de Alagoas  
Biblioteca Central  
Divisão de Tratamento Técnico**

Bibliotecário: Marcelino de Carvalho Freitas Neto – CRB-4 – 1767

S237c	<p>Santos, Ana Luisa Tenório dos. As culturas organizacionais escolares da EJA e o Germ infeccioso : movimentos hegemônico e contra-hegemônico / Ana Luisa Tenório dos Santos. – 2025. 167 f. : il.</p> <p>Orientadora: Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri. Co-orientador: Paulo Manuel Teixeira Marinho. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Maceió, 2025.</p> <p>Bibliografia: f. 145-154. Apêndices: f. 156-158. Anexos: 160-167.</p> <p>1. Cultura organizacional - Escola. 2. Movimento Global de Reforma da Educação. 3. Educação de jovens, adultos e idosos. I. Título.</p>
-------	---

CDU: 374.3:374.7

Universidade Federal de Alagoas  
Centro de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DA EJA E O GERM  
INFECCIOSO: MOVIMENTOS HEGEMÔNICO E CONTRA HEGEMÔNICO**

**ANA LUISA TENÓRIO DOS SANTOS**

Tese de Doutorado submetida à banca examinadora, já referendada pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas e aprovada em **31 de julho de 2025**.

**Banca Examinadora:**

---

Profa. Dra. Presidente Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri  
Universidade Federal de Alagoas, Orientador

---

Prof. Dr. Paulo Manuel Teixeira Marinho  
Universidade do Porto - Portugal Coorientador

---

Profa. Dra. Valéria Campos Cavalcante  
Universidade Federal de Alagoas, Avaliadora Interna

---

Prof. Dr. Walter Matias Lima  
Universidade Federal de Alagoas, Avaliador Interno

---

Profa. Dra. Jane Paiva  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Avaliadora Externa

---

Prof. Dr. Leônicio José Gomes Soares  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Avaliador Externo

Maceió - AL  
2025

À minha filha Hanna, cuja presença é ânimo e a ternura é inspiração, minha mãe Joana, meu companheiro e esposo Marcos, meu enteado Gabriel, aos meus avós, Dorinha e Luiz, (*in memoriam*), familiares e amigos, pessoas que vivenciam juntos comigo *situações-limites, inéditos viáveis e utopias*, nessa existência e com quem aprendo todos os dias sobre a infinitude do Amor de Deus.

“*[...]J o Senhor te abençoe e te guarde; o Senhor faça resplandecer o Seu rosto sobre ti e te conceda graça; o Senhor volte para ti o Seu rosto e te dê paz*”  
(números 6:24-26)

## AGRADECIMENTOS

Há presenças que não cabem em palavras, mas que se fazem sentir com força nos momentos da nossa existência. A minha jornada nesta pesquisa foi atravessada por uma experiência de fé que caminhou ao lado da razão, sem disputar com ela, mas impulsionando-a. Agradeço, profundamente, à espiritualidade que nos sustenta e, à intercessão de Maria, Mãe amorosa e silenciosa, que se fez presente nos mais variados momentos.

Nos ofícios que rezei em silêncio, no sussurro das preces, naquelas horas em que a dúvida ameaçava a lógica, houve oração. Foi Maria quem me conduziu com docura. Sua presença, inexplicável e concreta para quem crê, foi impulso de fé, abrigo e coragem.

Agradeço a Deus, a Jesus, e à dimensão espiritual que me acompanha, por tantos reencontros com minha alma nos momentos em que a ciência exigia de mim respostas e a vida, sentido. Porque neste caminho acadêmico, marcado por exigências racionais, também houve espaço para o invisível, o intangível e isso também é forma de saber.

À minha família, meu abrigo, minha primeira escola. À minha mãe Joana, à Hanna, minha filha, ao Marcos, meu esposo. Gratidão pelo amor que me ancora, pelo silêncio que acolhe e pela presença que sustenta. Àqueles que estiveram ao meu lado com fé em minhas escolhas, obrigada por me impulsionarem adiante.

À minha orientadora, Profa. Marinaide Freitas, meu profundo reconhecimento por sua inteligência generosa, pela escuta atenta e pelo olhar sempre humano. Foi ao seu lado que compreendi melhor a beleza da EJA, que é território de vida, de histórias, de reconstruções. Nossos diálogos não apenas ampliaram minha percepção sobre os contextos sociais e históricos, mas também me ensinaram o compromisso ético da docência que forma e se deixa formar.

Ao Prof. Paulo Marinho, pela solicitude e pelo profissionalismo durante todo o percurso da pesquisa, junto à Profa. Marinaide Freitas, na coorientação, foi de um acolhimento valioso.

Ao Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja), minha casa acadêmica de trocas e descobertas, que desde a graduação foi lugar de formação e também de afeto. Nos encontros, nas leituras e nas partilhas, ali cresci. Ali floresci. A todos os membros, nas pessoas de Ana Karla, Andresso Torres, Lyzandra Santos, Manoel Santos, Nara Martins, minha gratidão pelos diálogos, estudos, cafés pedagógicos e parcerias. Ao Prof. Antônio Freitas, do curso de Jornalismo e também

integrante do Multieja, agradeço pela dedicação e pela atenção às demandas coletivas.

Agradeço, também, pela possibilidade de desenvolver este estudo a partir do repositório de pesquisas do PPGE e de outros programas de pós-graduação, que se consolidou como uma fonte de memória, fundamentos e inspiração. Sinto-me honrada por caminhar pelos estudos de pesquisadores e pesquisadoras que, antes de mim, se debruçaram com seriedade, compromisso e coragem sobre o contexto da Ejai em Maceió. Registro minha gratidão às professoras Marinaide Freitas Ferri, Abdizia Maria Alves de Barros, Adriana Rocely Viana da Rocha, Iolita Marques de Lira, Maria de Fatima Feitosa Amorim Gomes, Nara Elisa Gonçalves Martins de Oliveira, Nilzete Souza Silva de Lima, Regina Maria de Oliveira Brasileiro, Tânia Maria de Melo Moura, Valéria Campos Cavalcante, e professor Jailson Costa da Silva, alguns integrantes do Grupo Multieja, por seus estudos que tanto contribuíram para os percurso investigativo e para o fortalecimento da EJA como campo legítimo e necessário de conhecimento.

Aos membros da banca interna Profa. Valéria Cavalcante e Prof. Walter Matias, e externa Profa. Jane Paiva e Prof. Leônio Soares, pesquisadores/as que admiro desde os primeiros passos na graduação, minha sincera reverência. Obrigada por aceitarem contribuir com olhares que engrandecem este trabalho.

Aos/as professores/as, gestores/as e representante da Comed e demais sujeitos escolares que, mesmo de forma indireta tornaram possível esta pesquisa. A cada um/a meu respeito e gratidão.

Aos colaboradores do PPGE e do Cedu, pelo apoio institucional e pela gentileza no atendimento às minhas solicitações. Aos/as professores/as desses espaços que, direta ou indiretamente, contribuíram com minha formação, meu sincero agradecimento.

A Fapeal, pelo suporte financeiro da bolsa de estudos. Sem esse apoio, a continuidade desta trajetória não teria sido possível.

Aos meus amigos e amigas, os de longa data e os conquistados na universidade. Obrigada por estarem comigo, por torcerem, acolherem e acreditarem nesta travessia. Suas presenças tornaram o caminho mais leve.

À minha terapeuta, psicóloga Ekatiane Aparecida pela escuta ética e pelas intervenções que me ajudaram a me compreender melhor. Sua atuação foi fundamental nesta jornada de autoconhecimento que se entrelaçou ao processo de escrita.

Por fim, a todos e todas que, de algum modo, contribuíram com esta pesquisa, mesmo sem saber, meu muito obrigada.

Escrever esta tese foi mais do que cumprir uma etapa acadêmica. Foi um ato de

persistência, de enfrentamento e de maturação. Como escreveu Clarice Lispector, “liberdade é pouco. O que eu desejo ainda não tem nome.” Talvez, mais do que liberdade, o que busquei foi sentido. E se há algo que esta jornada me ensinou é que o conhecimento amadurece quando nasce do encontro entre a razão, a sensibilidade e a coragem de seguir, mesmo com medo.

Que este trabalho seja não um fim, mas uma indicação lançada ao futuro, com esperança. Porque se há uma certeza que trago comigo, é que crescer é também aprender a agradecer.

[...] Sem a luta política, que é a luta pelo poder, essas condições necessárias não se criam. E sem as condições necessárias à liberdade, sem a qual o ser humano se imobiliza, é privilégio da minoria dominante quando deve ser apanágio seu. Faz parte ainda e necessariamente da **natureza humana** que tenhamos nos tornado este **corpo consciente** que estamos sendo. Este corpo em cuja prática **com** outros corpos e **contra** outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a **existência humana**. Da curiosidade ingênua que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significou mudar também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de apreender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade. [...] O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente.

*Paulo Freire – Política e Educação:  
ensaios, 1992 (grifos do autor)*

## **RESUMO**

A pesquisa em questão, vinculada ao estudo matriz “A cultura organizacional escolar e as implicações no trabalho docente” (Ufal/UP), busca analisar as influências do movimento global de reforma educacional, conhecido como Germ, nas culturas organizacionais das escolas da modalidade Ejai em Maceió, entre os anos de 2020 e 2024. Fundamentada na Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que integra a Política Nacional de Alfabetização (PNA), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Educação de Jovens e Adultos a Distância (EaD), a investigação adota uma abordagem qualitativa com estudo de casos múltiplos e análise do ciclo de políticas, envolvendo sessões de conversa com docentes, entrevistas semiestruturadas com gestores escolares e representantes do Conselho Municipal de Educação (Comed). Os resultados apontam efeitos significativos do Germ na política educacional da Ejai, destacando um distanciamento entre as diretrizes normativas e os contextos reais das escolas analisadas. Observa-se que essas diretrizes frequentemente ignoram as especificidades da modalidade, gerando tensões na formação continuada dos professores, especialmente entre aqueles que resistem à lógica padronizadora do Germ. Essa resistência surge devido à despolitização curricular promovida pelo movimento, que desconsidera os saberes locais e as condições dos trabalhadores-estudantes da Ejai, comprometendo a adequação dos processos educativos às realidades regionais.

**Palavras-chave:** culturas organizacionais escolares; *germ*; educação de jovens, adultos e idosos.

## **ABSTRACT**

This research is part of a broader study titled "School Organizational Culture and Its Implications on Teaching Work" (Ufal/UP), aiming to understand the impact of the Global Education Reform Movement (Germ) on the organizational cultures of schools offering Education for Youth and Adults (Ejai) in Maceió between 2020 and 2024. It uses the Resolução CNE/CEB nº 1/2021, issued by Brazil's National Education Council on May 28, 2021, as a starting point. This resolution outlines operational guidelines for Ejai, integrating the National Literacy Policy (PNA), the Common National Curriculum Base (BNCC), and distance learning modalities. The central research question explores the extent to which Germ has influenced the curriculum within Ejai schools in Maceió. Empirical data were gathered from four public schools managed by the Municipal Education Secretariat of Maceió (Semed), employing a qualitative methodology based on multiple case studies and policy cycle analysis. Data collection involved content analysis of discussions with teachers, semi-structured interviews with school administrators, and consultations with a representative from the Municipal Education Council (Comed). Findings indicate significant effects of Germ on Ejai's educational policies, highlighting a disconnect between the resolution's directives and the realities of the schools studied. The study revealed that these directives often overlook Ejai's specific needs, creating tensions in teacher professional development—particularly among educators resisting Germ's framework. This resistance stems from Germ's tendency to depoliticize curricula, standardize educational processes, and enforce models detached from local contexts, thereby disregarding the knowledge and conditions of Ejai's working-student population.

**Key-words:** School Organizational Culture; GERM; Youth, Adults and Senior Education.

## **RESUMEN**

La investigación en cuestión, vinculada al estudio matriz “La cultura organizacional escolar y las implicaciones en el trabajo docente” (Ufal/ UP), busca analizar las influencias del movimiento global de reforma educativa, conocido como Germ, en las culturas organizacionales de las escuelas de la modalidad Ejai en Maceió entre los años 2020 y 2024. Fundamentada en la Resolución CNE/CEB nº 1/2021, que integrando la Política Nacional de Alfabetización (PNA), la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la Educación de Jóvenes y Adultos a Distancia (EaD), la investigación adopta un enfoque cualitativo con estudio de casos múltiples y análisis del ciclo de políticas, involucrando sesiones de conversación con docentes, entrevistas semi estructuradas con gestores escolares y representante del Consejo Municipal de Educación (Comed). Los resultados señalan efectos significativos del Germ en la política educacional de la Ejai, destacando un distanciamiento entre las directrices normativas y los contextos reales de las escuelas analizadas. Se observa que dichas directrices frecuentemente ignoran las especificidades de la modalidad, generando tensiones en la formación continuada de los profesores, especialmente entre aquellos que resisten a la lógica estandarizadora del Germ. Esta resistencia surge debido a la despolitización curricular promovida por el movimiento, que desconsidera los saberes locales y las condiciones de los trabajadores-estudiantes de la Ejai, comprometiendo la adecuación de los procesos educativos a las realidades regionales.

**Palabras clave:** culturas organizacionales escolares; *germ*; educación de jóvenes, adultos y ancianos.

## **LISTA DE TABELAS, QUADROS E FIGURAS**

<b>Figura 1 - Mapa do município de Maceió com divisão por Regiões Administrativas (RA)</b>	91
e quantidade de escolas que ofertam Ejai .....	

## LISTA DE TABELAS E QUADROS

<b>Tabela 1</b> – Escolas por região administrativa.....	<b>92</b>
<b>Tabela 2</b> – Professores/as participantes da investigação nas Escolas da Ejai.....	<b>96</b>
<b>Quadro 1</b> – Conferências mundiais organizadas pela Unesco.....	<b>46</b>
<b>Quadro 2</b> – Gestores/as participantes da investigação nas Escolas da Ejai.....	<b>97</b>
<b>Quadro 3</b> – Documentos Nacionais e Municipais .....	<b>104</b>
<b>Quadro 4</b> – Correlação entre objetos, questões problematizadoras e dimensões prévias de análise .....	<b>105</b>
<b>Quadro 5</b> – Dimensões e Categorias de Análise .....	<b>106</b>

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

Andes – Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior  
Anfop – Associação Nacional pela Formação de Professores  
ANMEB – Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica  
Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação  
Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
BM – Banco Mundial  
BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
CAFTe – Grupo de Pesquisa Currículo, Avaliação, Formação e Tecnologias Educativas  
Caiite – Congresso Acadêmico Integrado de Inovação e Tecnologia  
CEB – Câmara de Educação Básica  
Cedu – Centro de Educação  
CGEJAI – Coordenação Geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos  
CNAEJA – Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos  
CNE – Conselho Nacional de Educação  
CNPq – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico  
Comed – Conselho Municipal de Educação de Maceió  
Confintea – Conferência Internacional de Educação de Adultos  
Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
Demec – Delegacia Regional do Ministério da Educação  
EaD – Educação à Distância  
EDA – Educação de Adultos  
EJA – Educação de Jovens e Adultos  
Ejai – Educação de Jovens, Adultos e Idosos  
Eneja – Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos  
Epeal – Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas  
Ereja – Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos  
ERA – Education Reform Act (Lei de Reforma Educativa)  
EUA – Estados Unidos da América do Norte  
Fapeal – Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas  
FMI – Fundo Monetário Internacional  
Germ – Movimento Global de Reforma da Educação  
Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação  
LDBEN – Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional  
LOE – Lei Orgânica Espanhola  
LOGSE – Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo  
MEC – Ministério da Educação  
Multieja – Grupo de Estudo e Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos  
Nepeal – Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Alfabetização  
OCDE – Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico  
ODM – Objetivos de Desenvolvimento do Milênio  
ONG – Organizações Não-Governamentais  
ONU – Organização das Nações Unidas  
PIAAC – Pesquisa de Competências de Adultos  
Pibic – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica

Pisa – Programme for International Student Assessment (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes)  
PME – Plano Municipal de Educação  
PNA – Política Nacional de Alfabetização  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento  
PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação  
Procad – Programa de Cooperação Acadêmica  
RA – Regiões Administrativas  
Sebrae – Serviço Brasileiro de Apoio às Micro Pequenas Empresas  
Secad – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade  
Secadi - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão  
Semed – Secretaria Municipal de Educação de Maceió  
Talis – Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem  
TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study (Tendências em Estudos Internacionais de Matemática e Ciências)  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UC – Unidade de contexto  
Uerj – Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
Ufal – Universidade Federal de Alagoas  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Unesco – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura  
Unicef - Fundo das Nações Unidas para a Infância  
UP – Universidade do Porto  
UR – Unidade de registro

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>O MOVIMENTO GLOBAL DA REFORMA EDUCACIONAL – GERM: O “VÍRUS” E SUAS REDES DE “CONTAMINAÇÕES” .....</b>	<b>27</b>
2.1	MOVIMENTO GLOBAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS – GERM .....	28
2.2	O GERM ARTICULADO A UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA EDUCAÇÃO .....	43
<b>3</b>	<b>REDES DE “CONTAMINAÇÕES” DO GERM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL .....</b>	<b>52</b>
3.1	CONTEXTO 1 – AS “CONTAMINAÇÕES” DO GERM NO BRASIL .....	52
3.1.1	<b>Sintomas da contaminação do GERM na EJA .....</b>	<b>60</b>
3.2	CONTEXTO 2 – O GERM na Ejai em Maceió .....	67
3.2.1	Situando o contexto do estado de Alagoas .....	67
3.2.2	Situando o contexto do município de Maceió .....	69
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO .....</b>	<b>81</b>
4.1	SITUANDO A ABORDAGEM METODOLÓGICA DE NATUREZA QUALITATIVA .....	83
4.2	O CICLO DE POLÍTICAS (STEPHEN BALL), ENQUANTO REFERENCIAL METODOLÓGICO .....	85
4.3	ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS .....	88
4.4	ANÁLISE DE CONTEÚDO .....	89
4.5	CARACTERIZAÇÃO DOS LOCI E SUJEITOS DA PESQUISA .....	90
4.5.1	<b>Dos Loci .....</b>	<b>91</b>
4.5.1.1	Das Escolas .....	93
4.5.2	<b>Sujeitos da Pesquisa .....</b>	<b>94</b>
4.5.2.1	Dos/as professores/as .....	94
4.5.2.2	Dos/as Gestores/as .....	96
4.5.2.3	Dos/as Membros/as do Comed .....	97
4.6	AS FONTES .....	98
4.6.1	<b>Das Sessões de Conversas .....</b>	<b>98</b>
4.6.2	<b>Das entrevistas semiestruturadas .....</b>	<b>101</b>
4.6.2.1	Entrevista semiestruturada com Gestores/as das escolas .....	102
4.6.2.2	Entrevista semiestruturada com Representante do Conselho Municipal de Educação (Comed) .....	102
4.6.3	<b>Dos documentos e da Análise documental .....</b>	<b>104</b>
4.7	ANÁLISE DOS DADOS .....	105
<b>5</b>	<b>MOVIMENTOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES E PROFISSIONAL DOCENTE .....</b>	<b>107</b>
5.1	DIMENSÃO - PADRONIZAÇÃO E ALINHAMENTO DO CURRÍCULO NA EJAI .....	108
5.1.1	<b>Categoria – Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais .....</b>	<b>109</b>
5.2	DIMENSÃO DE ANÁLISE – IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS ESPECIFICIDADES DA EJAI .....	115

<b>5.2.1</b>	<b>Categoría – Descaracterização da EJA/Ejai e a Fragmentação Identitária .....</b>	<b>116</b>
<b>5.3</b>	<b>DIMENSÃO – PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS E CONTRA-HEGEMÔNIA NA EJAI .....</b>	<b>123</b>
<b>5.3.1</b>	<b>Categoría – Resistência Docente e (Re)existência Curricular .....</b>	<b>124</b>
<b>6</b>	<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>133</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>140</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>150</b>
	APÊNDICE A – Questões para as Sessões de Conversas.....	151
	APÊNDICE B – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com Gestores/as das escolas .....	152
	APÊNDICE C – Roteiro de Entrevista Semiestruturada com Representante do Comed .....	153
	<b>ANEXOS.....</b>	<b>154</b>
	ANEXO 1 – Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022.....	155
	ANEXO 2 – Organização de fases e períodos.....	161

## 1 INTRODUÇÃO

O percurso acadêmico descrito revela uma trajetória de dedicação à área da educação, iniciada em 2013 com o ingresso na Licenciatura em Pedagogia e concluída em 2018 no Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (Cedu/Ufal). Durante essa formação, houve um envolvimento significativo com o Grupo de Pesquisa Multidisciplinar em Educação de Jovens e Adultos (Multieja/Ufal/CNPq), o que proporcionou uma imersão inicial nos estudos sobre Educação de Jovens e Adultos (EJA) e culturas organizacionais escolares. Essa última temática, por sua relevância e complexidade, foi aprofundada em uma pesquisa colaborativa entre a Universidade Federal de Alagoas (Ufal) e a Universidade do Porto (UP), intitulada "A cultura organizacional escolar e as implicações no trabalho docente". Tal investigação reflete o compromisso com a análise crítica e interdisciplinar das dinâmicas institucionais que moldam os processos educativos, evidenciando a importância de compreender as interações entre cultura organizacional e prática pedagógica para a construção de ambientes escolares mais inclusivos e eficazes.

O projeto está inserido no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal) e mantém vínculos estruturantes com o coletivo de pesquisa Multieja, onde essa trajetória se consolidou.

Esse envolvimento possibilitou minha participação em três pesquisas de iniciação científica, que comento a seguir. As duas primeiras corresponderam, respectivamente, aos anos de 2015/2016 e 2016/2017 (Pibic/Ufal/CNPq), e a terceira financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Alagoas (Fapeal), realizada entre 2017 e 2018.

A primeira pesquisa Pibic (2015/2016) denominou-se *A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico*. Teve como objetivo apresentar uma genealogia e cartografia analítica e comprehensiva das culturas organizacionais escolares, das produções existentes no Brasil e em Portugal, no recorte temporal de 2005 a 2015. Neste recorte, com base nas sínteses de 46 produções que envolveram os dois países, quatro dimensões se destacaram: da *gestão e organização escolar; do local e global; identidades profissionais; do cotidiano escolar e os sujeitos alunos(as)*<sup>1</sup>, sendo possível

---

<sup>1</sup> Um recorte dessa pesquisa foi publicado em capítulo de livro com o título “Construindo uma genealogia e uma cartografia da cultura organizacional escolar” (Santos; M. Freitas; Marinho, 2018), no livro *Educação continuada, currículo e práticas culturais II*. Oliveira, Inês; Freitas, Marinaide; Lopes, Denise (org.). Rio de Janeiro: Editora DP et Alii, 2018).

organizar uma genealogia conceitual, analítica e interpretativa, esplanada em uma cartografia temática sobre culturas organizacionais escolares. Esse estudo gerou um banco de dados bibliográficos, que está abrigado nos arquivos digitais no Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão sobre Alfabetização (Nepeal/Cedu/Ufal).

A segunda pesquisa (Pibic, 2015/2016), continuidade da primeira, apresentou como título: *Da genealogia/cartografia da cultura organizacional escolar à construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos*. Assumiu como objetivo aprofundar os princípios, fundamentos, conceitos e autores luso-brasileiros que a genealogia conceitual e analítica, explanada em uma cartografia temática, apontou em relação às dimensões emergentes sobre as culturas organizacionais escolares. Esse trabalho permitiu a organização de um glossário<sup>2</sup> sobre a temática, por meio do trabalho de análise dos diferentes referenciais teóricos que surgiram nas dimensões cartografadas na pesquisa anterior.

No âmbito desses dois estudos, chamou atenção a ausência de produções sobre a cultura organizacional escolar com enfoque na EJA. Nessa direção, em um momento de possibilidade, o Grupo de Pesquisa Multieja (Ufal/CNPq) elaborou um projeto de investigação tendo como base a referida temática, tendo como o foco a EJA. Isso consolidou-se numa terceira pesquisa, financiada pela Fapeal (2017/2018), denominada: *A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos*, que objetivou produzir conhecimento sobre a cultura organizacional escolar na EJA, envolvendo os sujeitos estudantes, gestores e professores/as de três escolas municipais situadas em Maceió.

Os resultados<sup>3</sup> advindos das sessões conversas com os/as professores/as e as entrevistas com gestores apresentaram uma produção de conhecimento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares na EJA, organizadas em três categorias: a *cultura escolar e profissional docente*; os sujeitos estudantes; e por último, os sujeitos gestores, que foram estudadas de forma sintetizada.

A participação nessas pesquisas colocou-me em um estado permanente de tornar-me pesquisadora, uma vez que despertou muitas curiosidades epistemológicas. As investigações levaram-me a ultrapassar as quatro paredes das salas de aula e,

<sup>2</sup> Disponibilizado em <https://culturasescolares.wixsite.com/multiplosolhares/publicacoes>.

<sup>3</sup> Com o propósito de disponibilizar os resultados das investigações construímos um acervo on-line (site) onde organizamos as produções desenvolvidas nas pesquisas. Estas podem ser visitadas pelo link <https://culturasescolares.wixsite.com/multiplosolhares>.

consequentemente, os muros da Ufal, articulando-me às escolas públicas dos anos iniciais de Ejai<sup>4</sup> no município de Maceió. Esse movimento possibilitou vivenciar os cotidianos noturnos com estudantes, professores/as e coordenadores/as das unidades escolares participantes dos estudos que descrevi anteriormente, num processo de formação inicial e continuada, tendo como mediador o Grupo de Pesquisa, que referenciai.

Essa trajetória permitiu a construção de uma rede de interações, de aprendizagens e de intercâmbios com pesquisadores/as de outro país e do Brasil, uma vez que os estudos dialogavam com as pesquisas no âmbito do Programa de Cooperação Acadêmica (Procad/Casadinho, financiado pelo CNPq/Capes/Inep – 2012-2017)<sup>5</sup>, que teve como eixos temáticos: Educação continuada, Currículo e Práticas culturais, o que possibilitou minha participação<sup>6</sup> em cursos, seminários, congressos internacionais, nacionais, regionais e locais.

“Fechado” esse ciclo, ousei me submeter, em 2018, à seleção do mestrado, com o projeto denominado: *As culturas organizacionais escolares: um estudo sobre o trabalho docente na educação de jovens e adultos (EJA), no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/Cedu/Ufal)*, tendo sido aprovada. Concluí a pesquisa em 2020, experiência que acentuou a minha curiosidade epistemológica para continuar os estudos no âmbito do doutorado.

A investigação apresentou como resultado uma produção de conhecimento teórico-epistemológico sobre as culturas organizacionais escolares e o trabalho dos/as professores/as da EJA, evidenciando que a ação docente é vivida e reconstruída em *espaços tempos* organizacionais que potenciam culturas de *Isolamento e individualismo, Apartheid organizacional profissional e Colaboração em Enclaves pedagógicos*, categorias que emergiram no estudo.

Esses desafios materializaram-se nos meus cotidianos acadêmicos e promoveram vivências significativas, nos âmbitos pessoal e profissional. E, nesse último, acessei um universo de conhecimento que extrapolou aquele estudado na graduação. Extrapolou

<sup>4</sup>A Secretaria Municipal de Educação de Maceió (Semed) utiliza a nomenclatura Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) a partir da Resolução nº 3 adotada pelo Conselho Municipal de Educação de Maceió (Comed), em 2016, a partir dessa resolução, a EJA se tornou Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), na rede municipal de Maceió e respeitando a resolução a usarei ao fazer referência a essa modalidade no citado município. No âmbito geral cito a referida modalidade de acordo com a terminologia adotada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), n. 9.394 de 1996, no caso EJA.

<sup>5</sup> As pesquisas desenvolvidas por esse Programa envolveram três Instituições públicas de Ensino Superior: Universidade Federal de Alagoas (Ufal – coordenação geral do projeto), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj - Associada I) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN – Associada II).

<sup>6</sup> Participações em eventos com comunicação oral – IV, V, VI Semana Internacional de Pedagogia (2015, 2016, 2018); CAIITE (2016); IV, V, VI ALFAEEJA (2017, 2018, 2019); XIII, IX EPEAL (2017, 2019).

porque contribuiu para desenvolver um olhar investigativo-crítico sobre os efeitos da educação na sociedade. Nesse horizonte, comprehendi que é preciso uma atitude política engajada por parte de todos/as, em direção à transformação concreta da realidade, especificamente da educação de jovens, adultos e idosos em Alagoas.

Na sede de permanecer aprendendo, considerando as vivências da graduação e do mestrado, elaborei o projeto de pesquisa denominado inicialmente: *Os cotidianos da educação de jovens e adultos e as culturas organizacionais escolares: narrativas docentes*, e concorri no ano de 2021, à seleção do doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (PPGE/Cedu/Ufal), sendo aprovada. Este projeto manteve a articulação com a investigação matriz *A cultura organizacional escolar e as implicações no trabalho docente* (Ufal/UP).

As investigações sobre culturas organizacionais escolares têm revelado a complexidade dos sistemas de significados, valores e práticas que permeiam o cotidiano das instituições de ensino. Fundamentadas em estudos como os de Marinho e M. Freitas (2016, 2018), essas análises destacam a multiplicidade de entendimentos que contribuem para uma abordagem mais abrangente e dinâmica das configurações culturais nas escolas. Compreender essas culturas como fenômenos interligados a contextos históricos, políticos e sociais, conforme apontado por Marinho (2014), é essencial para avaliar como os conteúdos, formas e saberes são produzidos e compartilhados entre os/as professores/as. Além disso, tais dinâmicas têm implicações diretas no trabalho docente, influenciando tanto as práticas pedagógicas quanto as relações interpessoais no ambiente escolar, conforme evidenciado por Santos (2020). Dessa forma, o estudo das culturas organizacionais escolares não apenas aprofunda a compreensão sobre os processos internos das instituições de ensino, mas também fornece subsídios para a elaboração de estratégias que promovam um ambiente mais colaborativo e alinhado às demandas contemporâneas da educação.

Além disso, como destaca Torres (2003, p.6), no contexto das instituições escolares, tanto os fatores internos quanto os fatores externos contribuem para a construção da cultura organizacional. Porém, por ser “[...] um produto das condições sociais, políticas e econômicas”, as influências externas se configuram como determinantes para o funcionamento dessas organizações.

Ao trazer o conceito de culturas organizacionais escolares, buscamos compreender como estas culturas são impactadas pelas determinações externas de caráter

neoliberal, expressas pelas diretrizes do Germ, que tensionam os sentidos formativos construídos na EJA. Com isso, tornou-se possível compreender como os/as professores/as, mergulhados nos contextos das escolas da EJA, se posicionaram frente às imposições e (re)criaram suas práticas.

Partindo desta perspectiva conceitual sobre as culturas organizacionais escolares, nos primeiros encontros de orientação, dialoguei sobre o cenário que se configurava na Ejai da Rede Municipal de Maceió e considerei pertinente um redirecionamento da pesquisa, com foco na análise das implicações da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021<sup>7</sup>. Essa resolução institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, promovendo o alinhamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos a Distância (EaD). O presente estudo, no entanto, centrou-se especificamente na dimensão da Política de Alfabetização.

As implicações dessa política me inquietaram quando, enquanto professora substituta<sup>8</sup> do Cedu/Ufal, ministrei a disciplina Estágio Supervisionado IV, no horário noturno, por dois semestres (2022.1 e 2022.2). Ao acompanhar os/as estudantes estagiários/as nas turmas de Ejai em escolas do município de Maceió, ficou patente a contaminação explícita da modalidade, o que me causou estranhamento e nos/as estagiários/as. Considerando que a atuação dos/as professores/as observados/as, contrastava com o preconizado e que se discutia nas disciplinas EJA I e II e com os referenciais estudados no Grupo de Pesquisa Multieja.

O projeto original foi revisitado e reconstruído, mantendo sua essência vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e ao diálogo com as investigações previamente realizadas. Contudo, foram incorporadas reflexões sobre o Movimento Global de Reforma Educacional (Germ), cuja influência tem se manifestado nas escolas da rede municipal de Maceió. Essa abordagem permitiu explorar como dinâmicas globais podem repercutir na formulação de políticas educacionais locais, especialmente no contexto da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Infantil (Ejai). A análise evidencia a necessidade de compreender os impactos dessas intervenções globais sobre práticas

<sup>7</sup> Teve como relatora Suely Melo de Castro Menezes à época conselheira no CNE.

<sup>8</sup> Participei da seleção de professora substituta para o Cedu/Ufal, para atuar no setor de Fundamentos da Educação e tive oportunidade, considerando meu percurso acadêmico, de assumir junto à professora doutora Valéria Cavalcante a disciplina Estágio Supervisionado em Ensino Fundamental – Estágio IV, no horário noturno.

pedagógicas e estruturas administrativas locais, promovendo um olhar crítico sobre os desafios e potencialidades que emergem da interação entre tendências internacionais e realidades específicas.

Para compreender a influência do Germ no momento que suas diretrizes chegam às políticas municipais, convertendo-se em ações hegemônicas ancoradas no alinhamento, padronização, desempenho, gerenciamento e responsabilização, busquei compreender como essas orientações tem impactado as escolas da EJA. Centrei o olhar sobre as influências que se reproduzem como práticas hegemônicas ou sobre a existência de ações contra-hegemônicas construídas no cotidiano pelos/as dos/as professores/as, como formas de resistência voltadas à garantia o direito à educação em uma perspectiva emancipadora.

O termo *Global Education Reform Movement* (Germ), foi utilizado por Pasi Sahlberg (2011) para descrever o surgimento de um novo movimento em escala global no campo das políticas educacionais, caracterizado pelo uso de práticas de gestão corporativa e de mercado na educação. Segundo Sahlberg (2011), esse movimento é caracterizado por um direcionamento ao aumento na padronização e estreitamento curricular, avaliações em larga escala e organização dos sistemas de ensino baseados na lógica empresarial.

Ao se espalhar por diferentes países, o Germ dissemina-se alimentando uma perspectiva tecnicista na educação, priorizando aspectos quantitativos orientados pela eficiência, competitividade e responsabilização docente, descaracterizando o papel social da escola e as particularidades socioculturais dos contextos escolares. Além disso, favorece a terceirização e a privatização dos serviços educacionais, transferindo a responsabilidade pela gestão da educação pública ao setor privado.

Trazendo essa discussão para o enfoque da Ejai, no município de Maceió, observou-se que, historicamente, a modalidade passou por sucessivos processos de desmonte, incluindo a redução de oferta pelo fechamento de escolas e turmas, além disso, o avanço do setor privado, materializado na implementação de programas e plataformas de ensino voltados à formação de professores/as, avaliações em larga escala e aquisição de livros didáticos e paradidáticos frequentemente desconectados da realidade do público que a acessa.

Diante desse cenário, centrei-me na Ejai desenvolvida de forma presencial sob a responsabilidade da Secretaria Municipal de Maceió (Semed), nos anos iniciais. Com base nessas considerações, esta investigação assumiu como objetivo geral *compreender*

*as influências do Germ infeccioso nas culturas organizacionais escolares da EJA, e, como objetivos específicos:*

- *Caracterizar as articulações do Germ;*
- *Identificar a repercussão do Germ por meio dos documentos norteadores para a Educação Básica, inserindo a EJA;*
- *Identificar, nas culturas organizacionais escolares da Ejai, os movimentos/tensões hegemônicos e contra-hegemônicos em detrimento do GERM.*

O que para tanto problematizei: Até que ponto o Germ infeccioso contamina as *culturas organizacionais escolares que envolvem a Ejai e a sua influência?* Essa problemática desdobrou-se em indagações como:

- i. As lógicas do GERM têm, realmente, influenciado e impactado a Ejai?
- ii. E nessa influência, em caso positivo, as culturas organizacionais escolares se constituem como ações hegemônicas ou contra-hegemônicas?
- iii. E quais medidas foram adotadas pelas escolas?

Metodologicamente, de forma coerente, optei pela pesquisa qualitativa (Minayo, 2016; Lüdke; André, 2013), e foquei no ciclo de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball e Mainardes, 2011; Mainardes, 2006), e utilizei o estudo de casos múltiplos (Yin, 2010; Stake, 2006). Como fontes e procedimentos de coleta de dados, utilizei sessões de conversas com professores/as das escolas participantes, entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2016) com a gestão dessas instituições, e ampliei-as a um representante membra do Conselho Municipal de Educação (Comed). Contei com a análise de documentos oficiais nos âmbitos nacional e local e para tratamento dos achados, recorri a técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2008).

Justifico a escolha do Ciclo de Políticas de Stephan Ball e colaborares por se tratar de uma abordagem que permite compreender os desdobramentos das políticas não apenas no momento de sua produção, mas também no modo como são interpretadas, ressignificadas e (re)criadas nas escolas. De acordo com Mainardes (2006, p.52-53), “políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática”.

Nesse sentido, procurei compreender a influência do Germ no momento em que atinge a Ejai em Maceió, nas escolas e nas práticas pedagógicas, e, ao serem recebidas pelos/as professores/as e gestores/as, como essas políticas se materializam como ações hegemônicas ou contra-hegemônicas.

Nesse percurso, assumo o conceito de hegemonia, conforme elaborado por Antônio Gramsci, apresenta-se como uma ferramenta analítica fundamental para compreender as relações de poder na sociedade. Trata-se de um processo pelo qual um grupo dominante não apenas exerce controle sobre outro por meio da força ou coerção, mas também estabelece um consenso que legitima sua posição de liderança. Esse consenso é construído por meio da direção intelectual e moral, permitindo que o grupo hegemônico influencie valores, práticas e concepções de mundo, moldando a cultura e os comportamentos sociais. A hegemonia, portanto, transcende a imposição direta e se manifesta na capacidade de integrar interesses diversos em torno de um projeto comum, promovendo uma adesão que parece espontânea, mas que é estrategicamente articulada. Dessa forma, o grupo dominante atua como um agente transformador na esfera cultural, reconfigurando os modos de pensar e agir dos indivíduos e consolidando sua posição na estrutura social. Essa perspectiva gramsciana oferece um olhar crítico sobre os mecanismos pelos quais a dominação se perpetua e sugere caminhos para sua contestação, destacando o papel central da cultura e da ideologia na manutenção e transformação das relações de poder.

A hegemonia, nesse sentido, acontece por meio de domínio e direção, requerendo, por vezes, concessões estratégicas aos grupos subordinados. No entanto, nessa concessão existem limites, uma vez que o grupo dominante não compromete o poder real, ou seja, o controle ideológico e econômico (Gramsci, 2024). Essa dominação tende a ser naturalizar no cotidiano, nas instituições sociais, como a escola, que passa a funcionar como principal espaço de disputa hegemônica, onde se reproduzem projetos de sociedade que objetivam a manutenção da ordem social hegemônica vigente (Sobral; Ribeiro, 2020).

Nesse contexto, as práticas contra-hegemônicas podem ser compreendidas como respostas às forças hegemônicas, como formas de resistência que tensionam o consenso construído pelos processos de homogeneização. Nessa pesquisa, busquei compreender se as ações dos/as professores/as resultam em práticas de resistência que ressignificam os currículos, priorizando a formação crítica e a emancipação dos/as estudantes.

Essa reflexão contribuiu para situar a perspectiva desta tese quanto às formas de hegemonia exercidas pelo neoliberalismo nas políticas educacionais, bem como aos movimentos de resistência que emergem dos cotidianos escolares como possibilidades de práticas contra-hegemônicas voltadas à formação crítica dos sujeitos.

Esta tese está organizada em seis Seções. Na Seção 1, que corresponde à

*Introdução*, situo a minha trajetória acadêmica da graduação até o doutorado, com as minhas curiosidades epistemológicas. Na Seção 2, intitulada *O movimento global da reforma educacional – Germ: o “vírus” e suas redes de “contaminações”*, busco caracterizar as articulações internacionais sobre o movimento global de reformas educacionais no contexto mundial, com a pretensão de identificar a repercussão do movimento de reformas educacionais por meio dos documentos norteadores, campo teórico e articulação da agenda globalmente estruturada.

Na Seção 3, denominada *Redes de “contaminações” do Germ na educação básica*, busco identificar as contaminações do Germ no Brasil para a Educação Básica inserindo a EJA e no contexto local situando o município de Maceió. A Seção 4, denominada de *Percorso metodológico*, expresso a abordagem de pesquisa e seus procedimentos, bem como os loci e a caraterização dos sujeitos participes deste estudo.

A Seção 5 foca a *apresentação e análise dos dados denominada: Movimentos hegemônicos e contra-hegemônicos das culturas organizacionais escolares e profissional docente*, considerando os resultados que emergiram dos diálogos realizados com os participantes da pesquisa. E a Seção 6 traz as *Conclusões e a síntese do estudo, e destaco as contribuições para a Ejai em Maceió, seus limites e incompletudes*, bem como a abertura para outras pesquisas envolvendo as culturas organizacionais escolares e a Ejai.

## **2 O MOVIMENTO GLOBAL DA REFORMA EDUCACIONAL – GERM: O “VÍRUS” E SUAS REDES DE “CONTAMINAÇÕES”**

O sistema educacional brasileiro tem sido impactado por dinâmicas globais que influenciam suas políticas e práticas, especialmente no que diz respeito às orientações curriculares nacionais e aos sistemas de avaliação. Essas influências estão inseridas no contexto do Movimento Global de Reforma da Educação, conhecido internacionalmente como Global Educational Reform Movement (Germ), conceito introduzido por Pasi Sahlberg em 2011. Esse movimento, caracterizado pela busca de padronizações e pela adoção de lógicas gerenciais, tem sido amplamente debatido por pesquisadores como Robertson (2015), Marinho, Leite e Fernandes (2019), e Hypolito (2019), entre outros. A metáfora do Germ reflete uma crítica ao processo de globalização das políticas educacionais, que frequentemente priorizam eficiência e resultados mensuráveis em detrimento de abordagens mais contextualizadas e inclusivas. No Brasil, essas tendências têm gerado discussões sobre os impactos na qualidade da educação, na autonomia docente e na capacidade de atender às diversidades culturais e sociais do país.

A sigla GERM é uma analogia que o pesquisador Sahlberg utiliza para descrever uma epidemia que se espalha, uma vez que “viaja com especialistas, mídia e políticos”, e toma emprestado os modelos de políticas e infecta os sistemas educativos, destruindo-os (Sahlberg, 2012, p.12). A metáfora, por sua vez, é utilizada como forma de problematizar os desdobramentos desse movimento tratando-o como um vírus que ataca principalmente países em desenvolvimento ou considerados de “terceiro mundo”, ou periféricos e que estão sujeitos às ordens globais, especialmente países colaboradores e vinculados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e ao Banco Mundial (BM), que potenciam a criação de redes de “contaminações”.

Para Fuller e Stevenson (2019), o GERM tornou-se uma epidemia de modelos que implica no imaginário social um “complexo amálgama de políticas e práticas” onde estudantes e educadores vivenciam um sistema educacional fragmentado. Nesse contexto, encontra-se o Brasil.

As proposições estudadas por estes pesquisadores/as mostram os riscos impostos pelas reformas da educação em escala global, onde as questões do âmbito educacional local são orientadas principalmente por instituições internacionais tratando-as como globais. E que se ampliam pelos sistemas escolares por meio de ações que envolvem: competição entre instituições escolares e que atingem professores/as e estudantes, a

padronização do currículo, as avaliações em larga escala, e ao mesmo tempo, corroboram para a homogeneização.

Nesta Seção focamos as discussões em torno do Germ, e organizamos em três contextos. No primeiro, nossa escrita apresenta o Germ em escala global, na tentativa de apontar a influência deste movimento e como se processa nos sistemas educacionais. No segundo, as articulações do Germ por meio de uma agenda globalmente estruturada. E no terceiro contexto, as redes de “contaminações” do movimento de reformas educacionais para a Educação Básica inserindo a EJA.

## 2.1 MOVIMENTO GLOBAL DAS REFORMAS EDUCACIONAIS - GERM

O "vírus" mencionado no texto refere-se a uma metáfora para descrever uma mudança significativa nos sistemas educacionais que teve início na década de 1980, particularmente nos Estados Unidos e no Reino Unido. Essa transformação foi impulsionada pela percepção de que os modelos tradicionais de ensino não estavam conseguindo acompanhar as rápidas mudanças sociais e econômicas que caracterizavam aquele período. Segundo Sahlberg (2011), essa inadequação dos sistemas educativos levou essas nações a adotar políticas e práticas voltadas para a eficiência, competitividade e resultados mensuráveis, muitas vezes inspiradas por princípios do mercado. Essas reformas, marcadas por uma abordagem mais pragmática, buscavam alinhar a educação às demandas econômicas globais, mas também geraram debates sobre seus impactos na qualidade do ensino e na formação integral dos estudantes.

O pesquisador destaca que a Lei de Reforma Educacional (ERA) de 1988, implantada por Margaret Thatcher, como um marco dos movimentos de reformas educacionais, tornou-se referencial e norteador para várias reformas em escala global na América do Norte, Europa e Ásia-Pacífico (Sahlberg, 2011, p.174). Essa lei mencionava enquanto estratégias operacionais: concorrências entre escolas; autonomia como estímulo à competição; informações de desempenho de estudantes - o que estimula a comparação; e escolha das escolas pelos pais.

Ao discutir essa perspectiva, Sahlberg (2011, p. 174 e 175)<sup>9</sup> considera que “it is a way of market competition and educational standardization in which professional

---

<sup>9</sup> “É uma forma de competição de mercado e padronização educacional em que a autonomia profissional é substituída pelos ideais de eficiência, produtividade e prestação rápida de serviços.” (Sahlberg, 2011, 174 e 175)

autonomy is replaced by the ideals of efficiency, productivity, and rapid service delivery". Nesse sentido, ideais como diversidade e qualidade, são substituídos por uniformidade, padronização e resultados. Dentro dessa lógica, e norteadas por tais princípios, observamos que as reformas educacionais são adotadas e adaptadas.

A exemplo dos Estados Unidos, os testes e padronização foram se espalhando por meio dos sistemas com programas oficiais de reforma e elaboração de políticas educacionais, e incentivo de financiamentos externos. Por projetos financiados do Ocidente desenvolvido para o Oriente -, sem, no entanto, estarem ambas as áreas – educacionais e organizacionais, preparadas para receber tais influências (Sahlberg, 2011). Nesse contexto, o pesquisador reflete que na ausência de dados que viabilizassem a mensuração comparativa do que se desenvolvia enquanto mudanças, ou seja, sem o adequado estudo de que tais movimentos de reformas estavam colaborando para o desempenho dos sistemas educacionais, as reformas foram ganhando notoriedade e sucesso, assim, "the way for the global educational reform movement was open (Sahlberg, 2011, p.175)<sup>10</sup>.

É importante destacar que Sahlberg (2011), argumenta que as análises iniciais acerca dos movimentos de reformas educacionais são de Andy Hargreaves quando o pesquisador e seus colegas, esboçaram críticas aos padrões educacionais que vinham de influências dos movimentos de reformas implantados em 1990. De acordo com Sahlberg (2011, p. 177), Hargreaves em obra intitulada "*Learning to change: teaching beyond subjects and standards*" de 2001, defende que, para que as reformas educacionais sejam bem-sucedidas é necessário considerar os aspectos emocionais e intelectuais da mudança. Ou seja, considerar as percepções e perspectivas dos/as professores/as, considerar ainda que a educação deve estar para além das disciplinas e dos padrões, no entanto, as reformas implementadas caminham na contramão dessa perspectiva.

Sahlberg (2012) provoca-nos a pensar na educação como um bem público e acessível a todos, no entanto, ela contamina-se mundialmente com o movimento global de reformas educacionais baseando-se no mercado, como em uma "corrida para o topo". Parte de determinados princípios implantados pelo ERA de 1988 e amplia-os, como: competição, padronização, redução do currículo, escolha e mensuração de professores e estudantes para obter melhores resultados na educação. Esses ideais, de acordo com Sahlberg (2011), não foram motivados somente por um desempenho educacional

---

<sup>10</sup> "o caminho para o movimento global de reforma educacional estava aberto" (Sahlberg, 2011, p.175)

insatisfatório. É importante dizer que teve respaldo de pesquisas e estudos nacionais desenvolvidos em escala global, e seu ápice no primeiro resultado do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa) divulgado em 2001 pela OCDE.

Sahlberg (2011) também considera que em países como Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Alemanha, os pensamentos de reformas educacionais deslocaram-se com uma “agenda política baseada em evidências” (p.177), promovido por,

[...] promoted through education strategies and interests of international development agencies and consultant firms as well as by some bilateral donors through their interventions in national education development. Venture philanthropy (see Ravitch 2010) that injects billions of dollars into public education systems in the US and to a lesser extent in some other countries often borrows concepts and principles from corporate management and, by doing so, promotes the viral spread of GERM globally (Sahlberg, 2011, p.177)<sup>11</sup>.

Nesse sentido controverso, as intervenções internacionais e a filantropia, ao mesmo tempo que oferecerem recursos, impõem a adoção de forma indiscriminada de conceitos e princípios de gestão. A natureza da educação é negligenciada, uma vez que acaba por desconsiderar os efeitos de sua implementação a longo prazo.

Nesse contexto, Sahlberg (2011), chama a atenção para três principais fontes de surgimento do GERM. A primeira está relacionada a uma mudança de paradigma de aprendizagem que surge a partir de 1980 e, que tem como foco abordagens cognitivas e construtivistas. Fato que levou a reformas educacionais que mudaram a perspectiva de ensino para a aprendizagem.

Esperava-se como resultados dessa mudança que as aprendizagens passassem a ser múltiplas, e abandonasse seu caráter de memorização, como destaca o pesquisador “emphasize greater conceptual under-standing, problem solving, emotional and multiple intelligences, and interpersonal skills rather than the memorization of facts or the mastery of irrelevant skills”<sup>12</sup> (Sahlberg, 2011, p.177). No entanto, ao mesmo tempo que houve o avanço da retirada dos aspectos como a memorização, o desenvolvimento na habilidade em alfabetização e aprendizagens em matemática tornaram-se o principal foco das

<sup>11</sup> “promovido através de estratégias e interesses educativos de agências internacionais de desenvolvimento e empresas de consultoria, bem como por alguns doadores bilaterais através das suas intervenções no desenvolvimento da educação nacional. A filantropia de risco (ver Ravitch 2010), que injeta milhares de milhões de dólares em sistemas de educação pública nos EUA e, em menor medida, em alguns outros países, muitas vezes toma emprestados conceitos e princípios da gestão empresarial e, ao fazê-lo, promove a propagação viral do Germ a nível global” (Sahlberg, 2011, p.176).

<sup>12</sup> “enfatizam uma maior compreensão conceptual, resolução de problemas, inteligência emocional e múltipla e competências interpessoais, em vez da memorização de factos ou do domínio de competências irrelevantes” (Sahlberg, 2011, p.176).

reformas educacionais.

A segunda fonte de inspiração do Germ está no discurso difundido a respeito do ideal da educação para todos (Sahlberg, 2011, p.179), que impulsionou a padronização de aprendizagens comuns, como forma de garantia e eficiência dos padrões de educação, alinhados a avaliações nacionais. Foram, conforme aponta Sahlberg (2011), durante a década de 1990, o principal movimento que tinha como ideal elevar a qualidade da educação. Nesse período as reformas educacionais influenciaram o currículo nacional com a supervalorização de componentes curriculares atrelados à leitura, matemática e ciências (Sahlberg, 2011, p.179).

O movimento de responsabilização e descentralização dos serviços públicos é apresentado por Sahlberg (2011) como a terceira inspiração do Germ. Escola e professores tornam-se os principais responsáveis pelos resultados das aprendizagens dos estudantes, tendo como forma de responsabilização “padrões educacionais, indicadores e padrões de referência para o ensino e a aprendizagem, avaliações alinhadas, testes e currículos prescritos” (Sahlberg, 2011, p.179).

O pesquisador aponta perspectivas positivas em relação ao Germ, no que se refere a “strong guidelines to improve quality, equity, and the effectiveness of education such as putting priority on learning, seeking high achievement for all students, and making assessment an integral part of the teaching and learning process”<sup>13</sup> (Sahlberg, 2011, p.179). No entanto, na maioria das vezes, a implementação das reformas educacionais permanece na superficialidade, o que fragmenta e fragiliza os sistemas educacionais.

Nesse cenário, Sahlberg (2011) destaca que estes são os vários sintomas da infecção pelo GERM e menciona seis principais características globais, que chamamos de tendências, que se apresentam nas reformas educacionais, que mencionamos a seguir.

### **2.1.1 Tendências Globais do desenvolvimento do GERM**

Nas últimas décadas, as reformas educacionais no Brasil vêm sendo fortemente influenciadas por tendências globais que expressam uma lógica de regulação da educação orientada por princípios do mercado, da eficiência e da mensurabilidade. Essas tendências não surgem isoladamente, mas estão articuladas a um movimento internacional de

---

<sup>13</sup> “Sugere diretrizes sólidas para melhorar a qualidade, a equidade e a eficácia da educação, tais como dar prioridade à aprendizagem, procurar um elevado desempenho para todos os alunos e tornar a avaliação uma parte integrante do processo de ensino e aprendizagem” (Sahlberg, 2011, p.179).

reforma educativa identificado por Sahlberg (2011; 2012) como *Global Education Reform Movement* (GERM). No contexto brasileiro, essas influências manifestam-se em políticas públicas que reforçam a padronização curricular, a centralidade da avaliação externa e a responsabilização dos sujeitos escolares pelos resultados obtidos. A seguir, destacamos seis dessas tendências que, ao serem incorporadas pelas políticas educacionais nacionais, têm efeitos de forma significativa a organização do currículo, o trabalho docente e as práticas escolares, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, sendo estas:

- I. A primeira está relacionada à *padronização da e na educação*, e refere-se ao currículo prescrito – como temos a BNCC -, testes frequentes, estabelecimento de metas e de padrões de desempenhos que escola, professores/as e estudantes devem atingir;
- II. A segunda tem o *foco na alfabetização e no cálculo*, consideradas como principais disciplinas para o currículo. Essa característica é alimentada ainda por pesquisas internacionais como o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA)<sup>14</sup> e *Trends in International Mathematics and Science Study* (TIMSS). São avaliações que apresentam critérios de desempenho;
- III. A terceira tendência foca que se deve *ensinar para obter resultados predeterminado*. O aspecto crucial deste item está nos resultados, o que, na análise de Sahlberg (2011) minimiza os processos de criatividade e a liberdade da experimentação, pois o principal foco direciona-se ao conteúdo;
- IV. A quarta relaciona-se a *transferência de inovação do mundo corporativo para o mundo educacional*, o que reforça a ideia do mundo corporativo/mercado e a crença de que as mudanças e sucesso educacional vêm tão somente de propostas que estão fora da escola;
- V. A quinta, nominada como tendência global vincula-se à adoção de *políticas de responsabilidade baseadas em testes para as escolas* e nessa característica Sahlberg (2011) diz que se encontram os sistemas de recompensas para escolas e professores/as., ou seja, pagamentos, promoções, recompensas por melhores desempenhos. Enquanto aqueles que apresentam baixos resultados são punidos.
- VI. E, por fim, a sexta tendência, apresenta-se pelo *aumento do controle da escola*. Este é o sintoma que estimula a competição dentro dos sistemas educacionais. A

---

<sup>14</sup> Sigla em inglês – Programme for International Student Assessment.

competição está atrelada ao desenvolvimento de maior autonomia da escola, maior controle de prestação de contas, padronização dos testes para estudantes e avaliação da eficácia dos professores, e leva à maior competição entre as escolas. Além disso, aponta para maior responsabilização das escolas e professores/as aos resultados alcançados pelos estudantes nos testes padronizados, como consequência, o ensino volta-se exclusivamente para o foco em provas, o que restringe os currículos (Sahlberg, 2012).

Os movimentos de reformas educacionais são uma tendência e efeito da globalização (González; Yancovic, 2020; Scherer, Nascimento, Cossio, 2020), que impulsiona a competitividade, e evidencia a incapacidade dos estados de responder efetivamente às demandas educacionais. O que fortalece o discurso da necessidade de se concretizar processos de privatizações e parcerias público/privada, presentes nos estados e municípios brasileiros, a exemplo o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Roberto Marinho<sup>15</sup>.

Ainda de acordo com os pesquisadores são ideais fomentados pelas organizações internacionais e que influenciam diretamente na elaboração das políticas educacionais, sendo o neoliberalismo o principal agente destas influências (Adamson; Astrand, 2016; González; Yancovic, 2020; V. Silva; R. Silva, 2021).

O neoliberalismo, como discutido por Adamson e Astrand (2016), encontra suas raízes nas ideias promovidas pelo economista Milton Friedman, que defendeu a privatização e a redução da intervenção estatal como pilares para o desenvolvimento econômico. Segundo Friedman, a diminuição do controle governamental sobre setores produtivos estimularia a concorrência no mercado, resultando em maior eficiência na produção de bens e serviços. Essa abordagem pressupõe que o mercado, ao operar de forma livre e com mínima interferência, teria a capacidade de se autorregular, promovendo inovação, crescimento econômico e melhor alocação de recursos. No entanto, a implementação dessas ideias tem gerado debates sobre seus impactos sociais e econômicos, especialmente no que se refere às desigualdades e ao acesso universal a serviços essenciais.

---

<sup>15</sup> Instituições que desenvolvem projetos educacionais em parceria com setor público, com intuito de ampliar o papel do setor privado na prestação de serviços educacionais e nas políticas públicas. Ampliam programas de gerenciamento, controle das escolas e influenciam também os processos de avaliações em larga escala nos estados e municípios.

Nessa perspectiva, e considerando os princípios do Estado Neoliberal – que implica na menor participação do Estado em detrimento de maior participação dos setores privados nos serviços públicos -, o Germ se espalha por vários países, se constituindo uma força crescente e homogeneizadora. Repercute nos contextos das reformas educacionais e políticas públicas vinculadas às agências internacionais que têm influência sobre instituições governamentais públicas e privadas, e subordinando-os ao mercado e, consequentemente, ao capital (González; Yancovic, 2020; V. Silva; R. Silva, 2021).

Alertam ainda, os pesquisadores acima citados, que a partir dos acordos entre estas instituições “a educação se transforma para atender aos interesses econômicos, descaracterizando a essência emancipadora, reflexiva e crítica da formação” (V. Silva; R. Silva, 2021, p.157), uma vez que estará atrelada essencialmente aos interesses do mercado. Educação essa, que prepara os sujeitos para o trabalho e enfocam na busca por resultados e qualidade. Nesse processo desconsidera os contextos e desafios educacionais de cada país, e amplia as desigualdades na educação (V. Silva; R. Silva 2021; Adamson e Astrand, 2016)

Adicionamos a esse diálogo Torres Santomé (2003), que nos diz que o pensamento neoliberal apresenta como soluções medidas meramente técnicas e intervenções de caráter privatizante. E são “apoiadas e legisladas produzindo efeitos perversos nas condições de vida dos grupos sociais mais populares; por outro lado, em diversas ocasiões, são descarregadas responsabilidades excessivas nas costas dos professores e professoras” (p. 11, 2003).

O Germ, nesse contexto, expande-se a partir de organizações intergovernamentais como a OCDE, Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esses organismos representados por conselhos de vários países determinam por meio de uma agenda global as ações que orientam as propostas de intervenções nas reformas educacionais. Há a estratégia de controle dos sistemas educacionais, e influencia a implementação de políticas públicas que impactam diretamente na política de gestão escolar por meio da hegemonia do processo e da técnica, elaboração dos currículos e avaliações que chegam nos contextos escolares (Sahlberg, 2011, 2012, 2016; Robertson, 2015; Adamson e Astrand, 2016; Teodoro, 2023).

Essas organizações mundiais são o que Torres Santomé (2003, p.19) menciona como “verdadeiro cérebro das políticas neoliberais, construindo uma grande trama de redes”, de quem detém o controle financeiro. E assim exercem autoridade sobre diversas

áreas, incluindo os meios de comunicação. E por meio deste conseguem alcançar de forma mais abrangente a população, meio pelo qual veicula suas propostas.

De acordo com Adamson e Astrand (2016), o apoio às parcerias com empresas privadas para os setores da educação pública são fortalecidos e manifestados por líderes de organismos internacionais, a exemplo em 2015 pelo presidente<sup>16</sup> do Banco Mundial, em seu discurso que antecedeu o Fórum Mundial de Educação realizado, no mesmo ano em Incheon. Na análise dos pesquisadores, se configura como estratégia de canalização do dinheiro público para as instituições privadas.

Nos alerta Torres Santomé (2003, p. 19) que “para compreender o que está acontecendo nas esferas políticas, culturais, militares, e naturalmente os sistemas educacionais”, faz-se necessário perceber o movimento da esfera econômica, que vai influenciar na mercantilização da educação mediados pela descentralização, privatização, competitividade. Nesse contexto, continua o pesquisador, uma linguagem mercantilista é assumida nos sistemas educacionais, onde estudantes e pais passam a ser consumidores e a escola e seus/as professores/as, produtores -as (Torres Santomé, 2003, p.84).

Nesse cenário, a escola é obrigada a assumir modelos de gestão de trabalho e de organização, caracterizando a instituição para atender aos ideais de produção e reprodução das lógicas do mercado, e ancorando as escolas aos “tentáculos operacionais” da cultura do GERM (Marinho, Leite, Fernandes, 2019, p. 925).

Fuller; Stevenson (2019, p.1) argumentam que como uma epidemia, o GERM “se espalha e infecta os sistemas educacionais como um vírus” na medida em que estabelece no cenário educacional rachaduras, no que diz respeito ao aumento da “padronização, redução do currículo e inserção de práticas de gestão corporativa” nos sistemas educacionais. Marinho, Leite, Fernandes (2019) apontam que nesses movimentos globais de reformas educacionais, o país desenvolve políticas centralizadoras que seguem estruturas homogeneizadoras.

Ou seja, argumentam o autor e as autoras, que os currículos e avaliações são estruturados considerando os aspectos globais e não as especificidades territoriais, regionais, locais. E ainda há a padronização dos processos, e a gestão por resultados baseado em metas. Aprisiona, dessa forma, os tempos e métodos escolares como finalidade de alinhamento (L. Freitas, 2018). Alinhamento esses, que se pluraliza e potência adaptações curriculares.

---

<sup>16</sup> No Fórum Mundial de Educação de 2015, Jim Yong Kim elogiou a empresa sem fins lucrativos Bridge Academies (Adamson e Astrand, 2016)

Explicita-se, nesse sentido, que as práticas escolares se desenvolvem focadas em apreensão dos conteúdos, e testes que têm como foco a memorização e se orienta exclusivamente para resultados, e classifica socialmente escolas, professores/as e estudantes em *rankings* nacionais e internacionais sob o lema da “educação de qualidade”, o que torna essa expressão ambígua diante de uma educação emancipadora. E o termo “qualidade” (grifo nosso), torna-se polissêmico, pelo sentido que assumiu diante dessa realidade.

Para Marinho, Leite e Fernandes (2019) essa é uma dimensão preocupante das reformas e políticas educacionais que têm influenciado a elaboração de currículos e a implementação de avaliações padronizadas. Essas abordagens, pautadas por perspectivas mercadológicas, não apenas moldam o cenário educacional, mas também têm implicações profundas na dinâmica entre os agentes educativos e nas experiências curriculares.

Ao priorizar critérios padronizados e orientados para o mercado, tais políticas comprometem a autonomia dos profissionais da educação, ao incluir professores e gestores escolares. A imposição de diretrizes centralizadas, muitas vezes desvinculadas das realidades sociais e culturais locais limita as condições desses agentes de realizarem o ensino em atendimento às necessidades específicas dos sujeitos e de suas comunidades.

O autor e as autoras, destacam que há uma ênfase excessiva em avaliações padronizadas pode levar à homogeneização do ensino, desconsiderando a riqueza das práticas sociais e culturais que os estudantes, professores e a própria escola podem oferecer. A diversidade de contextos e experiências é relegada a segundo plano em favor de uma abordagem uniforme e muitas vezes descontextualizada.

Com isso, sob a roupagem de tecnologia, qualidade e inovação essas reformas se disfarçam propondo um caráter de autonomia para professores/as e escolas, sendo na realidade uma proposta que visa a perspectiva mercadológica focada no desempenho, levando instituições escolares e seus agentes a seguir o enquadramento para atingir determinados resultados (L. Freitas, 2018; Costa, 2018; Fernandes e Marinho 2021; Teodoro, 2023).

Neste movimento de caráter hegemônico, temos nos cotidianos escolares professores/as, estudantes e demais agentes envolvidos/as em uma “cultura escolar que é (re)construída em uma rede simbiótica de várias ordens e contextos” (Marinho; M. Freitas, 2018; Santos, 2021), como em um “entreposto cultural” – um espaço de cruzamento de culturas - (Torres, 2014), que vivenciam currículos e avaliações influenciados por políticas internacionais de caráter elitista e, que impacta diretamente na

educação e especificamente nas modalidades.

Conforme a análise de L. Freitas, (2018, p. 47) em países como os Estados Unidos e Inglaterra na década de 1980, a entrada das reformas se deu a partir da “evolução disputada no plano político e ideológico” frente às crises enfrentadas por esses países em meados de 1970. No Chile a reforma foi iniciada no ano de 1973 no contexto da ditadura militar e com a ascensão do liberalismo econômico naquele país.

Na perspectiva de Fuller e Stevenson (2019), o desenvolvimento do Germ e uma “nova direita”, ocorre a partir dos líderes políticos Pinochet, Reagan e Thatcher. Estes governos estiveram ligados ao movimento de implementação dos programas políticos introduzidos nos EUA, Chile e Reino Unido, baseando-se em uma “agenda ideológica que emergiu da crise do capital nas décadas de 1960 e 1970”.

No Brasil e demais países da América Latina, as reformas foram aos poucos introduzidas, quando o neoliberalismo se instaurava como solução para o contexto da crise de 1970 (V. Silva; R. Silva, 2021, p.158). Porém, no cenário educacional a intensificação destas reformas aconteceu em meados de 1990 – época do governo de Fernando Collor de Melo (1990/1992) “de forma sistemática e oficial” (p.9). E ganhou espaço nos governos subsequentes – de Fernando Henrique Cardoso (FHC -1995-1998 / 1999-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006 / 2007-2010) até a sua proliferação quando do golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar – em agosto de 2016-, contra a Presidenta Dilma Vana Rousseff(2011-2014 / 2015-2016). Fato que resultou na entrada de Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016/2018) ao poder (V. Silva; R. Silva, 2021; L. Freitas, 2018)

No contexto exposto, a crise político-econômica que o Brasil passou a vivenciar abriu espaço para a implantação das reformas na gestão pública do país e, consequentemente, no que se refere às reformas educacionais, e tem como interesse basilar atender às determinações dos organismos internacionais, que têm como principal objetivo o desenvolvimento econômico. A partir dessas perspectivas, L. Freitas, (2018) comenta que essas reformas educacionais têm sido articuladas às necessidades do mercado, por meio das parcerias público-privada, que seguem a uma lógica competitiva, e que estimula a concorrência - o que está na contramão do direito à educação -.

O pesquisador continua, apontando que estes ideais são organizados por reformadores empresariais, a partir de parcerias público-privadas e que têm como finalidade o controle, monitoramento, resultados, alinhamento e terceirização, influenciando diretamente na gestão escolar e na formação de professores/as. Submete os

projetos, ações e interesses educacionais ao mercado global, e resulta em assessorias, eventos, usos de tecnologias de gerenciamento de dados para controle, plataformas digitais, sistemas educacionais digitais e materiais pedagógicos, sendo esses recursos terceirizados por instituições privadas.

Na análise de Fuller; Stevenson (2019, p.2) esses recursos são as bases pelas quais os elementos das reformas educacionais foram construídos e se expandindo, se configurando como uma,

[...] enorme máquina de testes [que] não só proporcionou oportunidades substanciais para os intervenientes privados penetrarem ainda mais no ‘mercado’ da educação, como as pressões competitivas que os combustíveis de teste têm frequentemente servido de estímulo a uma privatização e mercantilização mais amplas dos sistemas educativos.

Deste modo, a extensa infraestrutura de avaliações não apenas abriu amplas possibilidades para atores privados se inserirem mais profundamente no “setor” educacional, mas também as pressões competitivas geradas pelas avaliações frequentemente atuaram como catalisadores para a privatização.

L. Freitas, (2018), vai defender que os movimentos de reformas políticas globais foram organizados por uma “nova direita” consubstanciados silenciosamente em uma agenda mundial de reformas em várias vertentes. A nova direita, de acordo com o pesquisador, é um “braço político neoliberal organizado com o objetivo de treinar uma nova geração de pensadores que fariam frente ao livre mercado e a retomada do liberalismo clássico” (p.16), sendo um movimento que se expandiu de forma organizada por uma rede de influências de “novos partidos políticos, fundações, inserção na mídia, organizações sociais, institutos e associações, e ampliou seu apoio entre empresários e políticos” (p.16).

Presenciou-se mundialmente e nacionalmente transformações no que se refere aos direitos sociais, econômicos e culturais, que vieram enfraquecer todas as conquistas anteriormente alcançadas, ampliando-se as desigualdades, violência e sofrimento (L. Freitas, 2018, p. 15).

Na mesma linha Torres Santomé (2003, p.11) reflete que esse ataque ao Estado de bem-estar social produz um efeito desastroso nas questões relacionadas à justiça social e democracia, o que dificulta o exercício da liberdade e das condições que os seres humanos têm de vivenciá-la.

E Lima (2007) focaliza que a “nova direita” que ocupou o poder nesses países,

legitimou a inserção dos setores privados e a retirada do papel do Estado, com a finalidade de redução de investimentos públicos e processos de privatização dos serviços. Cresceu nesse contexto “as interdependências entre os governos e inúmeros actores sociais e ganhou crescente relevo o conceito de governação” (Lima, 2007, p.165), e tomou forma as articulações e conexões entre os países, e o alinhamento global das reformas educacionais.

Essa afirmativa alinha-se ao que aponta Dale (2004) ao referir que somos induzidos a perceber, em um cenário de intensa globalização, que as ações das organizações internacionais não se limitam apenas aos aspectos políticos definidos em seus mandatos. Cada vez mais, essas organizações passaram a atuar também sobre as questões relacionadas à capacidade e à governança dos Estados nacionais – compreendidos como o conjunto de condições políticas de formulação, implementação e avaliação de políticas públicas e além disso, os mecanismos de gestão, recursos e organização de padrões regulatórios-.

Nas últimas três décadas, o conceito de governança tem ganhado destaque como um dos pilares centrais nas políticas e orientações de organismos internacionais, como a OCDE e o Banco Mundial. Sob uma perspectiva gerencialista, a governança envolve a organização de instituições por meio de arranjos que promovem cooperação, padronizações e descentralização. Essa descentralização reflete-se na redistribuição de competências, na redução das responsabilidades exclusivas do Estado e na privatização de determinadas funções públicas. Além disso, a governança moderna enfatiza a busca por resultados tangíveis, com foco em desempenho, cumprimento de metas e estímulo à competitividade. Esse modelo tem influenciado significativamente diferentes setores, incluindo os sistemas educacionais, que passaram a incorporar práticas voltadas à eficiência, inovação e mensuração de resultados como parte de sua estrutura operacional.

Nos meados dos anos 1990, um movimento denominado de “Nova Gestão Pública” (Ball, 2001; Lima, 2007), foi apresentado pela OCDE “como um novo paradigma global para assegurar o controlo e organização dos serviços públicos dos Estados” (Lima, 2007), e com isso introduz-se mundialmente reformas nos contextos da organização e administração pública. Este modelo estrutura-se com dois movimentos apontados pelo pesquisador como: *gerencialismo e nova economia institucional*.

Nesse âmbito, o mesmo autor sustentou que o gerencialismo refere-se à aplicação, no setor público, de métodos de gestão típicos do setor privado, como a administração por profissionais, a definição de padrões claros de desempenho e formas de medição, a

gestão baseada em resultados, a otimização de custos e a ênfase na proximidade com o consumidor (Lima, 2007). E a nova economia institucional destaca-se pela introdução de estruturas de incentivos, como a competição em ambientes de mercado, na prestação de serviços públicos. Esse modelo econômico propõe a dissolução de sistemas burocráticos, o estímulo à competição por meio de contratações externas e quase-mercados, e destaca a importância do direito de escolha por parte dos consumidores.

Esses ideais introduzidos na gestão pública vêm implicando diversas transformações em escala global, sendo alimentadas por governos que mantém interdependências políticas e econômica. E em sequência, modelos gerenciais e regulatórios que foram sendo estruturados, espalhando-se por diversas esferas públicas, incluindo a educação. Como aponta Lima (2007), há no interior destas propostas orientadas pela OCDE, uma organização que continua ganhando forma no âmbito da educação, ou seja, orientando princípios de padronização, responsabilização e desempenho por meio das políticas públicas, sendo estas características centrais do Germ.

É nesse sentido que L. Freitas, (2018, p.37), refere que a educação “passa a ser vista como uma questão puramente de gestão”, e os sistemas educacionais passam a organizarem-se considerando a padronização; ênfase no ensino dos componentes curriculares considerados como principais; foco em metas e resultados; modelos de tecnologias empresariais copiados para a educação; responsabilização; controle, terceirização de serviços educacionais. E isola-se do contexto educacional os vínculos sociais, históricos e culturais tornando o sistema educativo mais atrativo ao mercado investidor educacional.

Para Hypolito (2019, p.189), o Germ configura-se como um modelo de gerenciamento “que visa fortalecer as reformas educacionais por meio do que chama de eficácia dos sistemas educacionais” articulados ao projeto global, as reformas apresentam-se como um movimento que propõe tornar os sistemas educacionais eficientes, articulando alguns princípios para sua operacionalização, tais como “padrões, prestação de contas e descentralização”.

Para o pesquisador, o currículo nacional nesse cenário é um dos eixos que recebe maior influência dos movimentos de reformas, uma vez que tem como foco o processo de padronização que se estabelece em níveis de qualidade dos resultados, medidos por avaliações padrões – a exemplo PISA, que se configura por uma rede mundial de avaliação de desempenho escolar -, utilizando em contextos locais os mesmos parâmetros para mensurar processos de aprendizagens dos/as estudantes.

Os resultados das avaliações subsidiam outro aspecto de influência do Germ que está relacionado diretamente à descentralização. Ou seja, a *accountability* (Hypolito, 2019) termo muito utilizado nos estudos sobre o Germ -, que constitui responsabilização por parte das instituições e agentes escolares pelo desempenho alcançado nos testes.

Pesquisadores como Verger, Parcerisa; Fontdevila (2018) enfocam que as avaliações em larga escala são disseminadoras do Germ, pois por meio dos resultados e classificações, fornecem elementos estruturantes de reformas. Os resultados destas avaliações apontam para maior controle na gestão da escola e dos professores, além disso, processos de privatizações e mercantilização da educação.

Tomando como base dados e resultados de pesquisas – PISA, PIAAC, TALIS<sup>17</sup> que não refletem as realidades locais, a OCDE – que segue o ideal produtivista, econômico, hegemônico -, subsidia a sustentação de sistemas educacionais com base em avaliações comparativas (Macedo, 2019) e testes padronizados, denominado por Broadfoot; Black (2004); e Stobart (2008) de “cultura da testagem”, resultando em processos avaliativos em larga escala, apontado por diversos pesquisadores, como sendo um dos principais artifícios do Germ.

Estes processos avaliativos, utilizados cada vez com mais frequência, com a finalidade de responsabilização, visam estabelecer *rankings* classificando escolas, professores/as e estudantes, tendo como parâmetros níveis de qualidade, conforme L. Freitas, (2018, p. 28-29):

[...] as escolas de menor qualidade devem sucumbir às de maior qualidade, sendo fechadas; os estudantes de menor desempenho devem sucumbir aos de maior qualidade; sendo barrados em sucessivos testes; os professores de menor qualidade devem sucumbir aos de maior qualidade, sendo demitidos. Tal como na “empresa”, os processos educativos têm que ser “padronizados” e submetidos a “controle” (grifos do autor)

Além disso, os resultados apontados nas avaliações estandardizadas reforçam o discurso da incompetência do Estado na gestão da escola pública. E isso implica investimento do mercado educacional privado por meio da terceirização de serviços e um conjunto de políticas que tem como algumas de suas finalidades, o aprisionamento das escolas e o redirecionamento do investimento do setor público para a iniciativa privada.

---

<sup>17</sup> A análise das políticas de países se baseia em indicadores da OCDE do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), Pesquisa de Competências de Adultos (PIAAC), Pesquisa Internacional sobre Ensino e Aprendizagem (TALIS) e publicação Education at a Glance. (OCDE. Education Policy Outlook: Brazil – com foco em políticas nacionais e subnacionais. Paris: OECD Publishing, 2021).

(L. Freitas, 2018). E nesse sentido, na análise do mesmo autor, a escola pública passa a ser um produto do mercado educacional, o que implica, além de outros aspectos, em concorrência, disputa, lógica e padronização.

Caminhando lado a lado da padronização das avaliações em larga escala, a padronização dos currículos resulta no que L. Freitas, (2018) vem descrever como sendo,

[...] o alinhamento da escola às necessidades dos novos processos produtivos, coordenados pela ODCE e agências internacionais, visando a inserção das cadeias produtivas nacionais na lógica das cadeias internacionais, o que exige um alinhamento com as necessidades da Revolução Industrial 4.0 e as reformas que ela demanda (p.29).

Nesse contexto, e considerando-se os aspectos da padronização e do controle, a escola passa a ter seus processos alinhados ao produtivismo, ou seja, um sistema de organização com fins a atingir determinado objetivo. A educação assume essa perspectiva mercadológica competitiva, e coloca em destaque sujeitos que estariam em melhor qualificação para atender as exigências de um mundo globalizado e em constante mudança, em detrimento daqueles que devem permanecer às margens.

Ao mesmo tempo que para as instituições escolares a repercussão dos seus resultados determina os recursos que nela serão investidos e, consequentemente, sua manutenção ou precarização (L. Freitas, 2018). Ou seja, a transformação da escola pública em um produto do mercado educacional traz consigo mudanças significativas na dinâmica educacional, com implicações que vão desde a competição e padronização até desafios relacionados à equidade e às políticas educacionais. Essa evolução no entendimento da escola pública reflete a influência de ideias gerenciais e econômicas na esfera educacional, e levanta questões cruciais sobre os objetivos e os valores fundamentais do sistema educacional.

Nessa dinâmica de funcionamento, não compete ao Estado garantir resultados satisfatórios para as escolas. Compete a cada instituição seguindo as mesmas regras impostas por esse modelo mercadológico, que atinjam resultados que são organizados como metas. Segundo L. Freitas, (2018) estamos diante da lógica do neoliberalismo, onde o Estado e as instituições sociais organizam-se como empresas não sendo diferente esse movimento que invade as escolas, e tornando-as ferramentas impulsionadoras da concorrência e competição.

Forjadas sob a lógica dos arranjos empresariais, as escolas sofrem um duplo perigo ao adotar os moldes de instituição empresarial, o primeiro de perder o seu caráter

de individualidade e características peculiares que a tornam uma instituição única, com valores, práticas e sentidos construídos ao longo de sua existência, e o segundo de que podem ser gerados conflitos entre o poder e a cultura – *o poder* ao adotar o modelo empresarial de gestão-, e a *cultura escolar* (Santos Guerra, 2001). Esses são os riscos por ser a cultura escolar – algo que “(re)constrói-se e reconfigura-se, assente em uma tecitura de redes que possibilitam entrecruzamentos e reconexões entre os sujeitos [da escola e da comunidade] em contexto de ação” (Marinho e M. Freitas, 2018, p. 676).

Essa é a lógica de atuação do funcionamento empresarial, inserida na escola partindo da perspectiva de qualidade. Aquelas escolas que não atingem as metas passam a ser acompanhadas para intervenções por consultorias privadas. Nos casos de reincidências para os baixos resultados, ocorre a privatização dos serviços educacionais e os estudantes são remanejados para escolas públicas “mais eficientes” (L. Freitas, 2018; Hypolito, 2019).

Entre outras características, estas ferramentas introduzidas nos sistemas educacionais são parte de um conjunto de elementos que acabam por desnudar as desigualdades entre instituições escolares privadas e públicas, em vista que a maneira como as políticas educacionais são organizadas em sua maioria, ignoram a existência das desigualdades sociais e econômicas, principalmente nos contextos mais pobres.

Tais desdobramentos têm levado as esferas públicas e privadas dos países a um movimento de relação competitiva e com foco na lucratividade, e submetendo a educação “às regras da produção e do mercado” (Teodoro, 2023, p.47), onde as organizações internacionais “assumem o papel de regulador das políticas educativas nacionais” estruturando-se a partir de uma agenda global de ações, que definiu e orientou o que deve ser implementado enquanto prioridades.

Em síntese, a globalização da educação, impulsionada por uma abordagem de competição e lucratividade entre as esferas pública e privada, resulta em submissão da educação às dinâmicas de produção e mercado. Nesse contexto, organizações internacionais emergem como reguladoras das políticas educativas nacionais, moldando uma agenda global que influencia e orienta as prioridades de implementação.

## 2.2 O GERM ARTICULADO A UMA AGENDA GLOBALMENTE ESTRUTURADA PARA EDUCAÇÃO

A globalização é o centro do que se estrutura na agenda global, em que esta impõe

“um conjunto de dispositivos político-econômicos para a organização da economia global, conduzindo pela necessidade de manter o sistema capitalista, mais do que qualquer outro conjunto de valores” (Dale, 2004, p.436). Nesse sentido, o que se define enquanto política a nível global apresenta como meta a manutenção do poder e controle.

A “Agenda Globalmente Estruturada para a Educação” incide sobre os sistemas educacionais, influenciando o que será regulamentado enquanto normas, padrões, modelos e diretrizes. Definem-se a partir disso, qual tipo de formação, currículo, metodologias e avaliação irão garantir o alcance mais efetivo dos objetivos a serem alcançados pelas políticas globais (Dale, 2004)

Dale (2004, p.246) expressa que a “agenda estruturada” segue uma vertente que se distancia das realidades nacionais, regionais e locais, contrastando com aquilo que se defende enquanto Cultura, que “implica a partilha – e o ser igualmente acessível – de um conjunto e recursos a um alto nível de generalidade”. A este nível de análise, a agenda que é imposta pelas organizações internacionais torna-se uma imposição aos países que a elas estão vinculados enquadrando-os às forças econômicas em trânsito.

Ainda de acordo com Dale (2004) são organizações internacionais como OCDE e BM que financiam e pautam princípios norteadores e ações que alinham a agenda global. Além das organizações internacionais já mencionadas, há a Unesco e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) que compõe também agências que se articulam em torno da educação. Essas instituições se caracterizam por fundações privadas multinacionais, doadores internacionais, e atuando por meio de estratégias e um conjunto de interesses em comum.

Em suas ações, a Unesco atua com patrocínios (Dale, 2004), que preveem a expansão das políticas científicas nacionais fortalecendo um elo de dependência de apoio internacional; enquanto o Banco Mundial tem influência sobre os financiamentos, e atuando por meio de adoções de abordagens específicas nas categorias curriculares, o que se caracteriza por estratégias para modalidades da educação.

A atuação de instituições como a Unesco e a Unicef, desempenham um papel ambivalente, pois por um lado compõe o conjunto de agências multilaterais que influenciam as diretrizes globais, assim operando alinhadas as estratégias de padronização da educação, e por outro, se posicionam em espaços de disputas, tensionamentos em defesa dos direitos educacionais e da justiça social.

Outro fator que tem reflexo sobre a educação são os programas de ajustamento – contenção de consumo interno, arrocho salarial, corte de gastos sociais, redução de

investimento público (Pereira, 2013), estabelecidos pelo BM e pelo FMI, que regulam e alteram com frequência as definições relacionadas às reformas. Bem como regulam investimentos e exigências no que se refere a financiamentos (Dale, 2004).

As reformas e ajustes pautados por estas instituições, que representam interesses do capitalismo mundial (Melo, 2005) atrelam-se a garantias. Posto isso, e com base nos/nas pesquisadores/as estudados/as (Dale, 2004; Sahlberg, 2011; L. Freitas, 2018; Fuller; Stevenson, 2019; Marinho, Leite, Fernandes, 2019), começa-se no final do século XX a se articular movimentos crescentes de reformas dos sistemas de educação.

Nesse sentido, a ERA 1988 – já mencionada-, na Inglaterra implementada por Margaret Thatcher, que previa o crescimento de setores privados na participação da educação pública (Sahlberg, 2011; Costa, 2018;), e intensificando práticas da economia de mercado e o estímulo a concorrência e competição entre escolas e busca por resultados de desempenho.

Na análise de Silva (2021), o encontro denominado *Consenso de Washington*, realizado em 1989, reuniu lideranças econômicas norte-americanas e instituições como o BM, FMI, Banco Americano de Desenvolvimento (BID), e materializou os interesses destes organismos que reverberaram em aumento da participação das empresas privadas, diminuição dos investimentos do Estado no ensino público e margem aos processos de privatização. De acordo com V. Silva; R. Silva (2021), medidas orientadas no encontro desdobraram-se em reformas que influenciaram a desregulamentação e privatização em diversos setores, como a educação.

Estas instituições internacionais atuam por meio de diferentes frentes e são “[delimitadas] por forças supranacionais” (Dale, 2004), tais como: políticas educacionais, formação de professores/as, gestão escolar, organização curricular e processos avaliativos em larga escala. O que implica perceber que a influência do que é estabelecido na agenda é elaborado com base na economia da política global e, que não reflete os problemas que são percebidos em contextos locais.

Nos termos de Dale (2004, p.455), a agenda globalmente estruturada se organiza por meio das forças globais, ou seja, as iniciativas que envolvem a globalização, economia, política e cultura priorizam-se em detrimento dos valores culturais universais. É que a educação, sendo um fenômeno de maior veiculação de informação e formação de sujeitos para o trabalho, se faz necessário empreender o controle deste centro de poder. E, nesse sentido, é possível perceber por meio do protagonismo cedido aos organismos internacionais, que a educação foi submetida aos ideais do mercado, uma vez que inserem

as necessidades econômicas no que se organiza enquanto políticas públicas (Costa, 2018).

Nesse âmbito, sob a perspectiva da necessidade de lidar com os problemas sociais e educacionais, é possível observar esse descolamento no que se refere à implementação da agenda global, quando na década de 90, do século passado, diversos países organizaram movimentos que impulsionaram reformas educacionais atendendo às determinações da referida agenda (Teodoro, 2023, p.47).

Como apontado por Teodoro (2023), a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990* foi uma dessas determinações. É que no documento há a convocação de “organismos e instituições intergovernamentais” para que assumam o compromisso das metas em torno da educação para todos (Unesco, 1990, p.7). Desta primeira Conferência Mundial seguiram-se outras Conferências a saber: *Educação para todos: o compromisso de Dakar realizado no Senegal em 2000 no Fórum Mundial de Educação*; e 15 anos depois o *Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon, realizado em Incheon, na Coréia do Sul em 2015*.

No Quadro 1 abaixo apresentamos em linhas gerais, as metas e encaminhamentos orientados a partir das conferências.

**Quadro 1** - Conferências mundiais organizadas pela Unesco

CONFERÊNCIA	LINHAS GERAIS
<p><i>Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, na Tailândia em 1990</i></p> <p><i>Nota:</i></p> <p>Após essa Conferência uma agenda internacional de ações é voltada para foco “Educação para Todos”, onde a Unesco (1990) lança documento denominado <i>Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien – 1990)</i>, este documento origina o <i>Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem</i>. O documento aponta que embora os esforços de cada nação para se alcançar o que determinou a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 – que reconheceu a educação como um direito universal-, não houve sucesso.</p> <p>No corpo do plano de ação há objetivos no que diz respeito a <i>formulação de metas específicas para elaboração dos planos nacionais e estaduais</i>, além disso, <i>há orientações no que diz respeito a alianças internacionais e financiamentos</i></p>	<p>Levantam a problemática das desigualdades educacionais visualizada mundialmente e <b>convoca a um alinhamento de projetos políticos</b> que visem atender as necessidades no campo da educação e <b>convida ao efetivo apoio de instituições privadas e intergovernamentais</b>:</p> <p>A educação básica para todos depende de um compromisso político e de uma vontade política. <b>Respaldados por medidas fiscais adequadas e ratificadas por reformas na política educacional</b> e pelo fortalecimento institucional. Uma política adequada em matéria de economia, comércio, trabalho, emprego e saúde incentiva o educando e contribui para o</p>

<p><i>externos, estas orientações foram tendencia para a elaboração dos planos decenais nos anos que se seguiram.</i></p>	<p>desenvolvimento da sociedade. (Unesco, 1990, p.6)</p>
<p><i>Conferência Educação para todos: o compromisso de Dakar realizado no Senegal em 2000 realizado no Fórum Mundial de Educação</i></p>	<p>Gerou a <i>Declaração de Dakar</i>, reiterou-se os pressupostos alinhados na <i>Declaração de Jomtien</i> e se refirmaram os compromissos voltados à educação até 2015, além disso, inferiu-se a educação como direito humano fundamental e este foi o principal argumento para inserção das propostas e acordos alinhados no documento que evidenciou a qualidade e a universalização do acesso à educação (Souza; Kerbauy, 2018).</p>
<p><i>Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon, realizado em Incheon, na Coréia do Sul em 2015</i></p> <p><i>Nota:</i></p> <p>Denominado <i>Educação 2030 – Declaração de Incheon e Marco de Ação da Educação: rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos</i>, apresenta compromissos firmados entre os países, além de <i>expressar uma agenda para a educação</i></p>	<p>Nesta declaração chamamos atenção para as metas onde dois objetivos são direcionados para a EJA (Di Pierro e Haddad, 2015):</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Assegurar que as necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos sejam alcançadas através de acesso equitativo a programas apropriados de aprendizagem e competências para a vida.</li> <li>- Alcançar 50% de melhora nos níveis de educação de adultos até 2015, especialmente para as mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para adultos.</li> </ul>

<p><i>mundial aliada as organizações internacionais</i> onde afirma: “<b>a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos</b>” (Unesco, 2015, p.5), e ainda ao que se refere a sua implementação, <i>o documento evidencia a necessidade de um modelo de gestão em torno dos sistemas educacionais: “a governança participativa e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores”</i>. (Unesco, 2015, p.5).</p>	<p>e definiu a aprovação do <i>Marco de Ação de Educação 2030</i> ocorreu na 38ª Reunião da Unesco e estabeleceu metas e ações para a educação entre os anos de 2016 e 2030 em contexto global.</p>
--	---

**Fonte:** Elaborado pela autora (2023)

O Quadro 1 nos permite observar as influências das conferências mundiais nos movimentos das reformas educacionais. Outro ponto de análise é que a partir de cada encontro destas lideranças mundiais são traçadas metas e marcos cronológicos de ação.

Di Pierro; Haddad (2015, p.200) argumentam que, apesar de não se apresentarem como imposições, os acordos assinados pelos governos a partir das conferências suscitam pressões para a garantia “de direitos, mudança de leis e comportamentos, acesso a informações ou reivindicação de políticas públicas”. Além disso, as metas definidas nos acordos internacionais, ao não se cumprirem, podem gerar sanções externas aos governos nacionais, que, por sua vez, se sentem pressionados a prosseguir com os compromissos. Como consequência disso, muitas parcerias vão sendo formadas.

Essas parcerias vão articulando-se e passam a “legitimar soluções humanizadoras do capital e projetos que se inscrevem na agenda de atualização política e econômica” (Caetano, 2018, p.165), e assumem papel crucial no que se refere a questões políticas e sociais.

De acordo com Caetano (2018), nesse cenário os aspectos relacionados à cultura, aos contextos locais, às particularidades regionais vão perdendo espaço em detrimento da agenda que aponta para a necessidade de uma “integração global”. Outro entendimento expressado pela pesquisadora relaciona-se com o fato de que as decisões e direções políticas são tomadas pelos estados nacionais, todavia, são decisões que sofrem grande influência global.

Na análise de Costa (2018, p.59), a agenda global visa promover o poder e o controle no que se refere aos padrões globais para a educação, sendo “um mecanismo que promulga processos de padronização da educação dos estados nacionais em suas diversas dimensões, seja na formação de professores, seja na gestão e na avaliação, bem como nos

aspectos ligados ao currículo”.

Em síntese e no que se refere aos parceiros articuladores do movimento global de reformas na educação, Hypolito (2019) descreve um documento organizado pelo Banco Mundial, que evidencia os desdobramentos do Germ, além de relacioná-los à agenda global: Denominado *Professores excelentes – como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe*, publicado em 2015. O documento propõe divulgar a análise e informações em torno do debate acerca do desenvolvimento social e econômico da América Latina e do Caribe<sup>18</sup>. Foi estudado pelas pesquisadoras Lois Weiner e Mary Campton (2016) onde em sua análise destacaram algumas premissas:

*Premissa 1:* a pobreza na América Latina e Caribe pode ser mais efetivamente reduzida por intermédio da reforma educacional;

*Premissa 2:* a América Latina e o Caribe constituem um contexto político, econômico, social e educacional único em que a mesma política educacional pode ser aplicada com efeito igual e positivo;

*Premissa 3:* melhorar a qualidade docente, conforme capturada pelo desempenho dos estudantes em testes padronizados e medidas de valor agregado(vam), é a forma mais eficaz de melhorar os resultados educacionais na América Latina e Caribe;

*Premissa 4:* a baixa qualidade docente, medida pelo uso do tempo de ensino, demonstra que a composição do magistério deve ser mudada;

*Premissa 5:* o obstáculo primário para melhorar a educação pela elevação da qualidade docente é o poder político dos sindicatos de professores, os quais, por esse motivo, devem ser profundamente enfraquecidos. (Weiner; Campton, 2016 *apud* Hypolito, 2019)

Estas premissas, conforme as pesquisadoras, reforçam o discurso de que o estado não tem competência para gerir a educação, o que causa prejuízos ao desenvolvimento econômico e social. Nesse sentido, evidenciam-se a necessária intervenção dos organismos internacionais, por meio das políticas globais que vão, em seus desdobramentos, deslocar e adaptar as políticas, a partir dos interesses globais e locais (Hypolito, 2019), para a implementação das reformas da educação.

No que se refere à Educação de Jovens e Adultos a pesquisadora e o pesquisador Di Pierro; e Haddad (2015) dizem que as influências internacionais sobre a EJA se expandem com movimentos realizados pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, e por meio das diversas conferências realizadas a partir de 1990, pela Organização das Nações Unidas (ONU).

---

<sup>18</sup> Como apontado no próprio documento, a Latin American Development Forum Series, série de Fóruns sobre Desenvolvimento na América Latina, é patrocinado por instituições financeiras e econômicas, como: Banco Interamericano de Desenvolvimento, Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe das Nações Unidas e Banco Mundial (Bruns e Luque, 2015, p.5).

Para a autora e autor, ao mesmo tempo que entra em debate o reconhecimento pelo direito à Educação, o mundo mergulha no neoliberalismo, e apontam uma de suas consequências “o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (Di Pierro; Haddad, 2015, p.199). Nesse sentido, os movimentos para a inserção da EJA nas agendas dos governos não apresentaram avanços significativos. Ambos, apontam três principais demarcações dentro da agenda:

- Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs), acordo assinado em 2000;
- Metas de Educação Para Todos (EPT), criadas em 1990 em Jomtien (Tailândia) e renovadas em 2000 em Dakar (Senegal);
- Declaração de Hamburgo (Alemanha) e Agenda para o Futuro subscritas em 1997 na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea);
- Declaração de Hamburgo tem acordos renovados em 2009 na VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea) em Belém do Pará, reafirmando compromissos para a EJA e estabelecendo novas estratégias para o seu desenvolvimento.

Ao assumir diferentes formas, em contextos distintos, essa influência da agenda global nas políticas educacionais globais vem movimentando os países na elaboração e implementação de leis que serviriam de referência para os desdobramentos do Germ. Apontamos algumas destas implementações reunidas nos estudos de A. Silva; Madela e Wittizorecki (2022, p.2),

- *Espanha* - Lei Orgânica de Ordenação Geral do Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 e a Lei Orgânica Espanhola (LOE) nº 2 de 2006;
- *México* - Acordo Nacional para a Modernização da Educação Básica (ANMEB) de 1992;
- *Argentina* - Lei de Transferência de Serviços Educativos de Nível Médio e Superior não Universitário de 1992, a Lei Federal de Educação de 1993, o Pacto Federal Educativo (1994-1997) e a Lei de Educação Nacional (2006);
- *Chile* - Lei Geral de Educação (2009) e o Marco para o bom ensino (2003);
- *Brasil* - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) de 1996 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018 (Brasil, 1996, 2018a).

Ainda que a implementação de muitas destas reformas tenha ocorrido em períodos pós regimes ditoriais, se dando dentro da perspectiva de democratização, representou, ao mesmo tempo, a abertura para ajustes estruturais neoliberais em que as reformas educacionais tiveram como pano de fundo o acesso aos desdobramentos dos ideais dos organismos internacionais, que “servem e simbolizam o aumento da colonização das políticas educativas pelos imperativos das políticas econômicas”. (Ball, 2001, p. 100).

A este nível de análise, é possível compreender que a abertura para organismos

internacionais no que se refere às articulações da política social e econômica influenciam o sistema educacional por meio de seus projetos, declarações, planos, acordos e têm efeitos perversos para a educação, como aponta Caetano (2018), tornam os sistemas de educação pública um laboratório para projetos hegemônicos, com pretexto do caráter de inovação e modernização.

As articulações dessa agenda globalmente estruturada, estão pautadas nas decisões e direções políticas dos Estados-nação. Como vimos a partir do pesquisador Dale (2004), a agenda não se impõe de maneira arbitrária, todavia, se estrutura a partir de grupos hegemônicos globais, aliados aos mesmos interesses de grupos locais. E se desdobra em ações múltiplas para atender aos interesses do mercado global, por meio da aplicação de reformas educacionais, que tornam possíveis o controle no que diz respeito à maneira como o conhecimento é amplamente circulado no mundo.

E com base a caracterização desse cenário global do Germ, que se torna fundamental comentarmos/compreendermos na próxima Seção o contexto nacional, Brasil e local, Maceió, referente às políticas educacionais. Em particular na Educação de Jovens e Adultos, que a partir da Resolução n. 1 do Ministério da Educação (MEC) de 28 de maio de 2021, tornou-se alvo do Germ, e como consequência do retrocesso acentuado na educação em nosso país, quando do lamentável golpe de 2016 e do resultado das eleições de 2018. Este movimento é um desdobramento da hegemonização de uma agenda educacional global (Marinho, Leite, Fernandes, 2019).

É fundamental compreender como essas políticas afetam o município de Maceió, e trazer a discussão para o âmbito local. Maceió, como muitas outras regiões do país, pode enfrentar desafios específicos decorrentes da implementação dessas medidas, considerando suas particularidades socioeconômicas e culturais. A análise do impacto do Germ em nível local enriquece nossa compreensão das dinâmicas educacionais, e permitem a abordagem mais contextualizada e sensível às necessidades da comunidade.

Nesse âmbito, ao abranger a análise dos contextos nacional e local das políticas educacionais no Brasil, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, é possível vislumbrar as complexidades e desafios enfrentados no atual cenário global. Essa compreensão mostra-se essencial para a formulação de abordagens capazes de promover uma educação com qualidade e equidade, em meio às mudanças paradigmáticas que influenciam o contexto educacional brasileiro. Com essas reflexões, seguimos focando na próxima seção nas redes de “contaminações” do movimento de reformas educacionais para a Educação Básica no Brasil e na Ejai no município de Maceió.

### **3. REDES DE “CONTAMINAÇÕES” DO GERM NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL**

Nesta Seção, situamos a repercussão do Germ na educação brasileira, destacando o momento que atinge a Educação de Jovens e Adultos, a partir da Resolução nº. 01/2021 de 25 de maio de 2021, que instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que faz o alinhamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de Jovens e Adultos a Distância (EaD), sendo o nosso estudo centrado no primeiro foco.

#### **3.1 CONTEXTO 1 – AS “CONTAMINAÇÕES” DO GERM NO BRASIL**

Para compreendermos o percurso do Germ no Brasil, tomamos como base o processo de redemocratização (1979-1988), momento que se iniciava transição política, ampliação de direitos sociais, como a exemplo o direto de escolha dos representantes, pelo povo, nos âmbitos federal, estadual e municipal.

Neves (2011) em um artigo denominado: “A nova pedagogia da hegemonia” que é fruto de uma entrevista sua concedida as pesquisadoras – Evangelista e Shiroma, destaca que no período da redemocratização, se anunciava o fim da ditadura civil-militar no Brasil, nascia a esperança de um movimento de renovação nacional numa perspectiva democrática.

Nesse processo de redemocratização, aconteceram as lutas que buscavam mudanças da educação básica ao ensino superior, o que, para tanto, promoviam-se debates e reflexões sobre o movimento de organização dos Sindicatos de Trabalhadores, o rompimento com o bipartidarismo, e, entre esses movimentos, as discussões em torno da formação docente que ganharam centralidade. Nesse contexto, destacam-se o surgimento do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Profissionais da Educação (1978), que, em 1992, passou a denominar-se Associação Nacional pela Formação de Professores (Anfope). Além disso, foi criada, também em 1978, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), entidade autônoma e comprometida com as lutas pela universalização da educação, pelo desenvolvimento da pós-graduação no Brasil, pelo fortalecimento do intercâmbio entre instituições e pela divulgação das pesquisas em educação. Outro marco foi a fundação da Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior (Andes), fundada em 1981, que

passou a ser Sindicato em 1988.

A atuação da Andes destaca-se pela defesa da educação pública e gratuita, por meio do movimento dos trabalhadores docentes da educação dos diversos níveis, na busca por políticas públicas que assegurassem o direito à educação. Além disso, a Andes foi responsável, em 1987, pela iniciativa da criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública na Constituinte (Pino, 2010), que compunham entre integrantes entidades nacionais, científicas, sindicais e estudantis, ocupando um espaço de luta e produção de estratégias de ações para a educação na constituinte.

A consolidação dessas lutas muito contribuiu nas discussões para a aprovação da Constituição Federal Brasileira, que aconteceu em 1988 e nesse contexto a educação passou a constituir-se direito, inserindo nesse marco a educação de jovens e adultos (Di Pierro; Haddad, 2015).

Paralelamente aos avanços, especificamente no final dos anos de 1980, Neves (2011) chama atenção para uma grande influência, que trouxe uma nova configuração política para o Brasil, que refletiu na educação e em outras áreas. Essa influência adveio com

[...] assimilação dos movimentos sociais classistas ao projeto neoliberal “requentado e requintado” da Terceira Via [...] movimento caracterizado pela proliferação de novos aparelhos privados de hegemonia, denominados genericamente de ONG (organizações não-governamentais). Elas chegaram ao Brasil nos anos finais da década de 1980, trazidas, em boa parte, por exilados políticos que acreditavam numa nova forma de fazer política e que buscaram, para isso, financiamentos confessionais e laicos de organismos estrangeiros. (p.232 e 233)

Para a pesquisadora, emergia um novo conceito de sociedade civil sob influência desses organismos internacionais, reconfigurando, ao mesmo tempo em que conformando a sociedade a um movimento mundial capitalista, a partir de valores com vistas ao individualismo, empreendedorismo e colaboracionismo. As Organizações Não-Governamentais (ONG), no primeiro momento foram vistas positivamente pelos militantes dos movimentos sociais por representar a sociedade civil e passaram a ocupar um lugar atuante na redefinição da relação entre Estado e sociedade. Naquele contexto iniciavam-se as ideias de eficiência e descentralização, que deslocavam as funções públicas para o setor privado.

Na análise de Oliveira e Haddad (2001), as ONGs tiveram um papel importante no período da ditadura civil-militar, por serem formadas por grupos vinculados a setores

da igreja, partidos políticos e universidades que atuavam junto às camadas populares, sobretudo na defesa dos direitos humanos e da educação. Buscavam ampliar, entre os mais pobres, a compreensão sobre as condições de vida, de forma que pudessem desenvolver uma perspectiva crítica sobre os contextos de vida e da sociedade. Como observaram a pesquisadora e o pesquisador, o trabalho desenvolvido pelas ONGs naquele momento era silencioso, devido aos limites impostos pelo regime militar.

Já no contexto da consolidação da Constituição Federal no final dos anos 80, de acordo com Oliveira e Haddad (2001), há uma redução do papel do Estado e a sociedade civil é conduzida a colaborar com serviços educacionais. É nesse momento que há uma crescente “proliferação de institutos e fundações de empresas privadas, constituídas muitas delas com base nas isenções fiscais” (p. 80), apontando uma nova configuração das relações entre Estado, mercado e sociedade civil.

Nesse cenário, na perspectiva apontada por Neves (2011), as ONGs, que pareciam ser uma alternativa legítima para a reconstrução democrática, no sentido de garantir a participação popular e os direitos sociais, tornaram-se para a autora, veículo para entrada dos ideais neoliberais no Brasil. Naquele cenário não era possível perceber que as reconfigurações que aconteciam no Estado estariam em alinhamento com os aparelhos privados de hegemonia.

As redefinições econômicas e políticas orquestradas no Brasil no final da década de 1980 foram, como afirma Neves (2005), indissociáveis. Havia uma reciprocidade na definição das políticas públicas, criando na sociedade e em suas bases um consenso de sociabilidade. Essa sociabilidade de acordo com a pesquisadora se configurou por um projeto da burguesia que foi consolidando-se por

[...] diferentes conjunturas de desenvolvimento do neoliberalismo no Brasil, na medida em que o Estado brasileiro, enquanto Estado Educador, redefine suas práticas de obtenção do consentimento ativo e/ou passivo do conjunto da população brasileira”, com isso, as decisões/ações políticas são antes alimentadas, por intermédio dos meios de comunicação de massa, na sociedade para um falso consentimento “das ideias, ideais e práticas da classe dominante e dirigente. (Neves, 2005, p.91)

Dessa forma, disseminou-se na educação básica e superior ideais relacionados a “difusão da ideologia da qualidade total, da transformação dos dirigentes em gestores educacionais” (Neves, 2005, p.92). Configura-se nessa conjuntura o desmonte e sucateamento da educação, momento em que o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), não contesta e alia-se a essas políticas oficiais, ao tempo que se transforma no principal aliado na disseminação de políticas neoliberais na educação

básica.

Neves (2005) situa-nos no Brasil, em um cenário de difusão da cultura cívica, por meio da educação, contexto em que os meios de comunicação de massa, as escolas e as igrejas, tiveram papel fundamental na implementação da escolarização em âmbito nacional. Dentre a atuação nessa disseminação da cultura cívica, das instituições nacionais e internacionais, encontraram-se como aliados as organizações Globo que por meio de ações educacionais em escala nacional, atuando também na educação de jovens e adultos.

Dos programas que compuseram as ações educativas podemos mencionar a Rede Globo de Televisão e Fundação Raimundo Marinho (FRM) em parceria com iniciativas governamentais. Neves (2005) menciona ainda a TV Futura e sua vinculação com instituições como Fundação Bradesco, Serviço Brasileiro de Apoio às Micro Pequenas Empresas (Sebrae), Fundação Itaú Social, Instituto Airton Senna, Votorantim, Fundação Vale do Rio Doce. Alguns destes programas continuam ativos, como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Fundação Roberto Marinho, que se atualizaram, mas permaneceram com o mesmo viés ideológico e atuam em muitos municípios e estados brasileiros, a exemplo no Ensino Fundamental em Maceió<sup>19</sup>.

Para Neves (2025), a Constituição brasileira de 1988, no que se refere a organização educacional, apresenta um ideal voltado à formação dos sujeitos para o mercado de trabalho, para a cidadania e além disso, para o pensamento empreendedor. Continuando, a pesquisadora, diz que essas perspectivas, tiveram como finalidade, por um lado, a formação técnica profissional do trabalhador/a, orientada para o aumento da competitividade e produtividade<sup>20</sup>, a formação do empreendedor; e, por outro lado, uma formação ético-política, que teve por ideal difundir a cidadania e colaboração, ou seja, a formação do homem para colaborar. Para Neves (2005), essa perspectiva insere-se na lógica do Estado gerencial, operando de forma articulada na construção do consenso no que se refere a educação como instrumento de formação de capital humano.

Na análise de Di Pierro e Haddad (2015), os direitos assegurados na Constituição ficaram submetidas as definições de organismos internacionais, que priorizavam investimentos econômicos em detrimento de assegurar políticas que tinha como foco os direitos sociais. Continuando a pesquisadora e o pesquisador afirmam que “Como em

<sup>19</sup> Situamos o ano da defesa desta tese, 2025.

<sup>20</sup> Para o neoliberalismo o Estado e as instituições sociais devem ser organizados como empresas e isso não é diferente para a escola, essa deve também seguir a lógica baseada na concorrência e no gestor imparcial. (L. Freitas, 2018)

outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado” (p.199), o que fizeram com que pautas sociais fossem sendo deixadas em segundo plano.

No que se refere as reformas educacionais, estas foram reconfiguradas não apenas nos aspectos políticas, mas também as funções econômicas e político-sociais da educação brasileira (Neves, 2005; Diógenes, 2017; Teodoro, 2023; Macedo, 2024). Podemos refletir a partir do dispositivo legal que passou a organizar e orientar a educação brasileira, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/1996, que de acordo com Diógenes (2017) resultou de um processo de correlações e consolidações de forças, decorrente de vários movimentos e debates, de forças políticas e sociais.

Ao mesmo tempo em que a referida Lei avançou ao estabelecer direitos – como no caso do ensino fundamental obrigatório e gratuito-, sendo esse um avanço importante na organização do sistema de ensino, manteve a abertura no que se refere a educação coexistir com instituições privadas, reforçando a lógica de abertura da influência de interesses de mercado que estimulou a pluralização dos sistemas educacionais. Movimento que é interpretado por Frigotto e Ciavatta (2003, p.120) como uma subordinação ativa e consentida, ou seja, uma “subordinação consentida aos organismos internacionais, tutores dos interesses do grande capital, a participação ativa nesses organismos e a adoção das políticas neoliberais veiculadas por eles [que] aumentaram no Brasil a desigualdade.”, atendendo a lógica do mercado, em que a LDBEN nº 9.394/1996 se torna mediadora de modelos de regulação social pela educação.

Concordando W. Silva (2022, p.22), aponta que foi durante os governos de Fernando Henrique Cardoso (PSDB, 1995-1998 e 1999-2002) que houve intensificação no Brasil das políticas neoliberais, isso coincide com a promulgação da LDBEN nº 9.394/1996. O período marcou um grande ajuste fiscal para os Governos Estaduais, implicando dentre outras medidas na “redução da máquina pública e demissões”, como resultado dos compromissos assumidos com organismos externos, sendo essa redução caracterizada como resultado de ofensivas políticas neoliberais (Diógenes, 2017).

Para solucionar a crise fiscal e atender as exigências desses organismos, o Brasil – a exemplo de outros países da América Latina -, adotou medidas que correspondem a lógica neoliberal, com isso a desregulamentações e a privatizações em diversos setores redefiniram o papel do Estado e sua relação com o capitalismo global (V. Silva; R. Silva, 2021, p.159). Com isso a educação precisou alinhar-se aos princípios de eficiência, competitividade, responsabilização individual, que são características das reformas

educacionais pela lógica do Germ.

Os avanços industriais e tecnológicos no Brasil, alinhados ao contexto global, têm sido acompanhados por desafios significativos, como o aumento das desigualdades sociais, conforme destacado por Lima (2010). A pesquisadora ressalta que o país enfrenta pressões crescentes de organismos internacionais, especialmente relacionadas aos índices de alfabetização e à necessidade de qualificação da força de trabalho. Esses fatores são impulsionados pelas demandas do mercado capitalista, que requerem profissionais com conhecimentos mínimos para atender às exigências de uma mão de obra qualificada. Nesse cenário, torna-se essencial a implementação de políticas públicas voltadas para a educação e capacitação profissional, visando não apenas reduzir as disparidades sociais, mas também garantir a competitividade do país em um mercado global cada vez mais dinâmico e exigente.

Intensificam-se o aumento da exploração e da precarização do trabalho, principalmente nas comunidades periféricas, mantendo essa classe em “níveis subumanos de sobrevivência e graus bastante baixos de consciência política” (M. Freitas; Moura, 2007, p.38), resultado de uma estratégia ideológica burguesa que lança cada vez mais na sociedade um slogan de responsabilização individual travestido de “responsabilidade social”.

Esse contexto reflete a ação das instituições multilaterais – a exemplo o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas (ONU) -, que consistem em instituições que orientam a formulação de políticas públicas educacionais, consolidando assim passos da hegemonia político brasileira (Utta et al., 2010; Teodoro, 2023). Nesse contexto o texto político é produzido sob influência de instituições multilaterais, neles são difundidos estratégias e diretrizes de ordem global. (Hypolito, 2010; Hypolito & Ivo, 2013; L. Freitas, 2018; Teodoro, 2023).

Além da influência nas bases de formulação da LDBEN nº 9.394/96, os organismos multilaterais influenciaram também na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN - 1997), que representaram, para a educação básica, uma tentativa de efetivação de referencial curricular comum, contendo além de outros pontos, a definição de “competências essenciais” para níveis de ensino. O documento sofreu críticas por parte da comunidade acadêmica, pela tentativa de assumir um caráter prescritivo, orientador ou de guia. Após embates entre estes grupos, os PCNs foram oficialmente acolhidos como facultativos, mantendo-se como material de orientação curricular para a educação básica (Alves, 2014).

Compreendemos que o percurso da discussão dos PCN, marcaram indícios para os debates em torno da base nacional comum curricular. Sua elaboração teve início no primeiro semestre de 2015. Com a implantação do golpe jurídico-parlamentar em 2016 e com o retorno ao poder coalizões políticas de caráter neoliberalista, há a retomada dos debates em torno dos referenciais nacionais curriculares e com isso passou-se a desenhar-se, nacionalmente e em outros países a instituição de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) como movimento que se apresenta com maior exigência de padronizações em torno das reformas educacionais (L. Freitas, 2018; Avelar; Ball, 2017).

A referida Base, teve duas versões anteriores, e uma terceira versão aprovada em 2017, o documento da Base inseriu-se também em contexto de reorientação das políticas educacionais brasileiras, e seguiu uma perspectiva de adaptação a formação em intrínseca relação com capitalismo, tendo como foco, a padronização, a prescrição e controle de resultados de aprendizagem, focando nas competências e habilidades, sendo estas perspectivas que desconsideram os múltiplos contextos e realidades socioculturais do país (L. Freitas, 2018; Frigotto, 2018; Santos. Silvia e Orso, 2020; Cavalcante e Bento, 2021). Inserida na lógica gerencial, a BNCC consolida um modelo importado que é reflexo do Germ.

A aprovação da BNCC consolidou “a tentativa de criar no país uma política curricular homogeneizadora, esvaziada de conteúdos e pobre de conhecimentos, ao sabor das elites, desejosas de manter os trabalhadores[as] alienados[as], condição para perpetuação de seus privilégios” (Santos. Silvia e Orso, 2020, p.169).

No mesmo nível de análise, na perspectiva de Machado (2016, p.431) entrou “em curso a privatização em todos os níveis de educação, pela legalização das chamadas Organizações Sociais (OS); [...]”, processo este observado em grande parte dos países latino-americanos emergentes, que em contexto de reconstrução democrática, na busca de desenvolver uma educação emancipatória, passaram a ser ameaçados e a sofrer golpes com o avanço do neoliberalismo conservador, destacando países como Honduras, Paraguai, Venezuela, Bolívia, Equador e Argentina.

Machado (2016) destaca o fato de que países que seguiam uma perspectiva de educação emancipatória em seus projetos educacionais passaram por desestabilizações evidenciados pelos processos de privatização, articulados aos modelos de gestão empresarial da educação, centralização do currículo e consequentemente da avaliação padronização e em larga escala que já acontecia em diversos países da Europa, América Latina, África e em países como Austrália e Estados Unidos, sob orientações do Banco

Mundial e BID (Avelar; Ball, 2017).

Nesse cenário, ainda de acordo com os pesquisadores, o Brasil apresentou resistências por parte dos/as professores/as e sindicatos, tendo em vista que vivenciava um contexto de redemocratização desde o fim da ditadura civil-militar, o advento da Constituição Federal, com abertura a democracia e políticas descentralizadoras (Avelar; Ball, 2017).

Em uma escala cronológica, podemos dizer que os PCN – publicados em 1997 pelo MEC como instrumento de orientação curricular -, foram como um micro-organismo que invadiu o sistema educacional nacional, sendo o pontapé inicial para a entrada do GERM na educação no Brasil, multiplicando-se silenciosamente e ganhando corpo até o início das discussões em torno da BNCC (2015-2018).

De acordo com Faria (2022), o alinhamento para as reformas que seguiriam teve seu início em 2017, no Brasil, porém já havia sido mencionado nas pautas discutidas junto ao Banco Mundial, quando este elabora um documento em 2011 denominado “*Aprendizagem Para Todos – Estratégia 2020 para a Educação*”. Outro lançado pelo Banco Mundial, denominado “*Um Ajuste Justo – Análise da Eficiência e Equidade do Gasto Público no Brasil*”, de 2017 (Hypolito, 2019), tinha por finalidade orientar a redução de investimentos na educação e proporcionalmente o número de professores.

Estas ações denotam etapas do Germ no que se refere a controle, gestão do sistema educacional, governança, articulados a estas ações identificam-se a atuação de instituições como Fundação Lemann e Instituto Ayrton Senna. Ainda de acordo com a pesquisadora, estas instituições utilizando do conceito de *direito a aprendizagem*, cujo foco localiza-se no meramente aprender e desconsidera o conceito do *direito à educação* que compõe em seu sentido mais amplo, um conjunto de direitos que está a serviço da pessoa humana (Faria, 2022).

Importa observar que no contexto nacional, o Brasil como um todo, desde as primeiras discussões sobre a BNCC, que foram iniciados em 2015, a EJA não aparecia nos debates, e em nenhum relatório produzido durante sua elaboração, “deixaram em suspenso qual seria o lugar da EJA na atual política curricular” (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022, p.2).

Em 2018, o documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implementação da BNCC – em suas seguidas versões (2017, 2018, 2019)-, não continha nenhuma menção a EJA, o que provocou muitas contradições e conflitos, uma vez que

ora se discutia o tratamento de exclusão e desprestígio com a modalidade e ora se discutia que por ser a EJA uma modalidade que possui especificidades peculiares, não caberia em um documento que impõe prescrição curricular (Carvalho. Kely et al, 2020; Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022).

Ressaltamos que o cenário político brasileiro enfrentava, nesse período, um processo de rápido desmonte das políticas sociais e dos avanços conquistados ao longo de mais de uma década, como no âmbito da educação a extinção de várias secretarias e comissões que atuavam como canal comunicação com o MEC, como por exemplo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

De acordo com Alvarenga; Correa; Ribeiro (2022), a ideia da base comum curricular já vinha sendo pensada desde 1970 quando das conferências nacionais de educação, a própria LDBEN nº 9.394/1996 aponta indícios do pensamento para uma base comum. Destacam os pesquisadores o alinhamento da base comum curricular às avaliações internacionais padronizadas, a exemplo do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA).

Esse cenário aponta um processo de normalização curricular e responsabilização por resultados, constituindo-se não como um fenômeno isolado, mas em contextos políticos e econômicos marcados por transições e redefinições estruturais no Brasil, que foram sendo articulados com interesses globais.

### **3.1.1 Sintomas da contaminação do Germ na EJA**

No contexto de produção e formulação das políticas públicas educacionais, a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN nº 9493/96), representou um avanço ao reconhecimento da EJA como direito subjetivo, no entanto, ao considerar este contexto com base na perspectiva do ciclo de políticas (Ball; Bowe; Gold, 1992; Mainardes, 2006), esse movimento de reconhecimento normativo foi atravessado por disputas de interesses, circulação de ideias e reconfigurações de concepções sobre quais os objetivos sociais deveriam nortear a política educacional no país.

Como alerta Mainardes (2006), o contexto de influência é mediado pela articulação entre políticos, partidos, governos e organismos multilaterais que provocam pressões e produzem discursos que são legitimados na produção da agenda pública. Essa agenda vai sendo influenciada por meio da “interação dialética entre global e local

[movida por] migração de políticas” (p. 52) que são recontextualizadas e reinterpretadas no contexto nacional.

Nesse sentido, mesmo em um momento de democratização, contexto em que se nascem esperanças no que se refere a justiça social e ampliação de acesso à educação, a escola sofreu influências internacionais ancoradas pelas ações de organismos como Banco Mundial e OCDE na construção das políticas nacionais, voltadas a eficiência, a gestão da qualidade, redução de custos e alinhamento das práticas escolares e padrões avaliativos.

Nesse cenário, evidencia-se contradição quando, os marcos legais reconhecem o direito à educação para os/as sujeitos jovens, adultos e idosos, e por outro lado, as políticas de financiamento, para efeitos de recursos financeiros – no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 -, negligenciaram a modalidade, não incluindo-a como prioridade para recebimento de recursos pelos estados e municípios, bem como o Ensino Médio e a Educação Infantil de 0 a 5 anos. (M. Freitas; Moura, 2007; A. Santos; Viana, 2011), considerando que o seu alcance se centrou, apenas no Ensino Fundamental.

Esse cenário histórico evidencia a contradição de que, mesmo antes da intensificação do Germ no Brasil, as lutas pelo sentido social da Educação de Jovens e Adultos, já eram marcadas por influências dos fluxos globais e por organismos multilaterais, em relação aos contextos locais, que disputavam pelo direito a projetos de sociedade mais democráticos e comprometidos com o direito a educação.

A lacuna deixada pela política de financiamento do Fundef para a educação, foi parcialmente atendida pelos programas criados pelo governo federal, a exemplo primeiro pelo programa temporários Recomeço (Governo de FHC) e em seguida – como substituição ao programa Recomeço-, o programa Fazendo Escola<sup>21</sup> (Governo de Lula1), que atuaram emergencialmente.

Como consequência diante deste cenário, no Brasil, as políticas e diretrizes governamentais, entre elas as de garantia de acesso e permanência para os sujeitos da EJA, não tiveram alcance expressivo naquele período. Resultado da desobrigação político-financeira da União que transferiu para os municípios e estados a

---

<sup>21</sup> O programa Recomeço foi instituído entre 2001-2002 pelo Mec para proporcionar cooperação financeira para municípios e estados com índices elevados de pessoas não alfabetizadas, ou baixo IDH (Governo FHC). O programa Fazendo Escola substituiu em 2003 o programa Recomeço (Governo Lula1).

responsabilidade no desenvolvimento de ações voltadas a EJA (M. Freitas; Moura, 2007).

Essa exclusão, gerou para os municípios e estados uma sobrecarga, aumentando as necessidades de investimento para a modalidade, além de evidenciar a “negação da função reparadora da EJA” (M. Freitas; Moura 2007, p.26). O que deixou margem aos processos de descentralização e parcerias com sociedade civil a partir de ONG, empresas privadas e campanhas, a exemplo “Amigos da Escola<sup>22</sup>”. As políticas para a EJA nesse período eram ausentes, ficando restritas a programas de curta duração, evidenciando a desobrigação do Estado com a modalidade (A. Santos; Viana, 2011).

É importante ressaltar que somente em 2007, com a substituição do Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a EJA passou a fazer parte da política de financiamento, mesmo assim com o fator de ponderação menor em relação as outras modalidades. Esse desequilíbrio, só foi equacionado no terceiro Governo Lula, a partir de 2004, corrigindo assim a desigualdade percepção em relação matrículas, até então existente.

A década de 1990 foi marcada pelos avanços de políticas neoliberais impulsionadas pelo desenvolvimento econômico e como consequência, observava-se por toda parte “o aprofundamento das desigualdades sociais, cenário em que os potenciais educandos da EJA não poderiam mesmo ver seus direitos realizados” (Di Pierro; Haddad, 2015, p.199).

Ao tempo que as diversas conferências mundiais – *Conferência Mundial sobre Educação para Todos(1990); Conferência Educação para todos: o compromisso de Dakar (2000); Marco da Educação 2030: Declaração de Incheon (2015)-*, promoviam o reconhecimento do direito à educação, como mencionado na seção anterior, onde tratamos dos percursos do Germ e da agenda globalmente estruturada, também foram marcos que impulsionaram a abertura para instituições e organismos internacionais realizarem investimentos em ações no âmbito educacional.

Abrimos um parêntese para destacar que no período entre a Conferência Mundial sobre Educação para Todos realizada em 1990 e a Conferência Educação para todos realizada em 2000, em 1996, houve uma mobilização preparatória para a V Conferência

---

<sup>22</sup> O Amigos da Escola foi um projeto promovido pela Rede Globo de Televisão em meados de 1999, em parceria com o Programa Comunidade Solidária do Governo Federal (Governo FHC). Esse projeto é um exemplo de forma de terceira via nas políticas educacionais, sendo essa uma estratégia do GERM.

Internacional de Educação de Adultos (V Confintea realizada em 1997)<sup>23</sup>. Essa mobilização foi permeada de dois movimentos contraditórios, acontecidos em 1996. O primeiro, a preparação nacional, que gerou os Encontros Regionais, com a elaboração de um documento levado a discussão, no Encontro Nacional em Natal. Esse documento centrava-se em uma perspectiva avançada sobre EJA, focando a educação como direito. O segundo movimento foi marcado por um recuo, quando no próprio espaço do encontro nacional, foi lançado o Programa Alfabetização Solidária, a ser desenvolvido inicialmente fora do MEC e, posteriormente, em 1999, foi assumido por uma ONG, colocando em suspensão ou em estado de negação as discussões e avanços construídos até então.

Isso porque, para a V Confintea, realizada em Hamburgo em 1997, foi encaminhado um documento com outra concepção de prioridade, em que, na esteira das recomendações do Banco Mundial, a priorização foi para o Ensino Fundamental voltado para estudantes de 7 e 14 anos de idade. Nesse contexto, a EJA passou a ser considerada como ação supletiva (Di Pierro, 2005b), o que caracteriza um aspecto de alinhamento com os princípios do Germ, que prioriza a eficiência e o resultado.

Por outro lado, consequência positiva, nesse processo, foi o surgimento e a consolidação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos<sup>24</sup>, constituindo-se como espaços de diálogo para “o exercício da democracia [podendo coexistir] entre atores tão diversos, com missões e objetivos às vezes até mesmo conflitantes, [demandando] a escuta, a possibilidade de divergir, de tensionar ideias, negociar e construir saídas e alternativas pactuadas por todos” (Paiva, 2006b, p.531).

Nesse contexto, as primeiras discussões e organizações dos Fóruns surgiu no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado do Rio de Janeiro, articulado pela Delegacia Regional do MEC (Demec), em 1996, na mobilização preparatória para a V Confintea (Dantas, 2010), que em 2026 fará 30 anos. Os Fóruns se ampliaram e ganharam outros estados e municípios, e passaram a realizar anualmente os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) (Di Pierro, 2005a; M. Freitas; e Moura, 2007, Dantas, 2010).

Estes encontros se configuraram e seguem se configurando como amplos

<sup>23</sup> As Conferências acontecem com o intervalo de 12 anos. A primeira realizada em Elsinore, na Dinamarca (1949); a II em Montreal no Canadá (1960); a III em Tóquio no Japão (1972; a IV em País (1985). A V em Hamburgo na Alemanha (1997); A VI em Belém do Pará, no Brasil (2009); a VII Confintea no Reino de Marrocos (2021)

<sup>24</sup> Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil são movimentos nacionais que reúnem educadores, estudantes, gestores, pesquisadores e movimentos sociais. Atuam em defesa do Direito à Educação das pessoas jovens, adultas e idosas (EJA).

movimentos, constituindo-se em espaços de diálogos e partilhas que produzem democraticamente diferentes maneiras de pensar a EJA em seus aspectos políticos, históricos e sociais (Paiva, 2006b). Em 2009<sup>25</sup> houve a aprovação, para que os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja) passassem a ocorrer a cada dois anos, alternados com os Encontros Regionais de Educação de Jovens e Adultos (Ereja)<sup>26</sup>, fortalecendo continuamente a mobilização coletiva da modalidade (Dantas, 2010; Sinpro-DF, 2011).

Assim, a V Confintea – realizada em Hamburgo na Alemanha no ano de 1997-, resultou na produção de dois documentos fundamentais. A *Declaração de Hamburgo* que atribui à EJA o objetivo de desenvolver autonomia e sentido de responsabilidade às pessoas e às comunidades para enfrentamento às transformações socioeconômicas e culturais; e a *Agenda para o futuro* que reforçou a garantia do direito universal à alfabetização e à educação básica, reconhecendo-as como instrumentos para a democratização de acesso à cultura, aos meios de comunicação e às novas tecnologias.

Além disso, a Conferência marcou o compromisso com a promoção da igualdade de homens e mulheres, a formação para o trabalho, a prevenção ambiental e aos cuidados com a saúde. Destacam ainda M. Freitas; Moura, (2007, p. 29), que a V Confintea foi o marco para o “alargamento do conceito de formação de adultos passando a compreender uma multiplicidade de processos formais e informais de aprendizagem e educação continuada ao longo da vida”.

Di Pierro; Haddad (2015), ao fazerem uma avaliação destacam que os compromissos assumidos nos acordos internacionais operam como mecanismos bilaterais e multilaterais de cooperação. É que:

As metas internacionais associadas a esses acordos direcionam a cooperação internacional bilateral e multilateral, estimulando governos nacionais a perseguir os compromissos para acessar tais recursos, responder às pressões ou evitar sanções externas. Quase sempre os principais motores da mudança são domésticos, resultados da pressão das sociedades nacionais, mas as iniciativas internacionais são fatores de segunda ordem que podem influenciar as decisões políticas. (p.200)

Continuam a pesquisadora e o pesquisador que, além de influenciar as decisões

<sup>25</sup> Sobre a trajetória histórica e o processo de constituição dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, ver a dissertação de Alice Cristina de Lima Dantas, que tem com o título: *Fóruns de educação de jovens e adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos*, de 2010.

<sup>26</sup> Encontros por regiões geográficas.

políticas, os acordos reforçam a dependência dos países em relação aos organismos internacionais. Por meio destes acordos, os países se vinculam e passam a submeter-se a mecanismos de avaliação e monitoramento o que pode gerar comparações a níveis de desenvolvimento. Além disso, quando as metas estabelecidas não são alcançadas, estes países podem enfrentar sanções, como por exemplo, bloqueio de recursos ou de acesso a programas de financiamento externo. Seria esse um processo ambíguo, pois ao mesmo tempo que as conferências internacionais expressam a preocupação com o desenvolvimento dos países no que se refere aos níveis de escolarização da população, passam também a regular, de maneira estratégica, a definição das políticas educacionais.

A publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA - regulamentada pela Resolução CNE/CEB de 01/2000<sup>27</sup>, que destaca ser a EJA de acordo com a LDBEN nº 9.394/1996, compreendemos como um marco fundamental na contramão do Germ, quando a EJA é reconhecida como uma modalidade de educação básica nas etapas de ensino fundamental e médio, que tem as suas especificidades e, portanto, merece um tratamento igualitário (Brasil, 2000), no contexto educacional.

É um documento, que passa a ser um orientador para modalidade e rompe com a sua visão compensatória voltada para pessoas que por diversos motivos não tiveram acesso à escola ou não conseguiram completar a sua escolaridade, do sentido de ter esse direito negado. Destaca a modalidade em um lugar de possibilidade real do direto a educação para as pessoas jovens, adultas e idosas.

Na sua elaboração dialogou por meio de audiências públicas além dos movimentos dos Fóruns de EJA, com as mais diversas, esferas sociais., tornando se um documento de construção democrática. Antecipamos que foi um processo, totalmente diferente do que aconteceu com a Resolução CNE-CEB n.1 de 2021<sup>28</sup>, que surge de forma autoritária, além de não atender as especificidades dos sujeitos da EJA. É importante dizer que a referida Resolução, não revogou a anterior, mas os municípios e estado não perceberam essa importância fundamental, preferiram assumir integralmente a nova ordem normativa, nos referindo a Alagoas.

A referida Resolução estabelece orientações, critérios e procedimentos para o desenvolvimento da EJA no âmbito nacional e local, instituindo diretrizes operacionais para a EJA entre os aspectos, aqueles relativos ao alinhamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a Educação de

<sup>27</sup> Teve como relator o pesquisador Jamil Cury à época membro do CNE.

<sup>28</sup> Governo de Jair Bolsonaro (2019-2022).

Jovens e Adultos a Distância (EaD).

Na análise de Alvarenga; Correa; Ribeiro (2022) o alinhamento da EJA às diretrizes vinculadas na BNCC representa

[...] a vulgata dominante, historicamente construída, de negação da democratização da escola pública de qualidade social e do acesso ao conhecimento sistematizados pelos sujeitos (p.3)

Ao propor alinhamento a BNCC, a Resolução em questão traz como princípio a prescrição curricular e o desenvolvimento de competências e habilidades, desconsiderando que a EJA possui particularidades em seus diversos contextos. Percebe-se nesse documento que as especificidades da EJA e dos seus sujeitos não são consideradas. Apresentando, dessa forma incoerências, a exemplo de as orientações que tem como foco a formação da criança, isso reflexo seu aspecto homogêneo e desconsidera o capital cultural do sujeito/a adulto/a (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022).

Além disso, nega o histórico de desigualdades e descontinuidades vivenciados pelos sujeitos da modalidade. Caracterizando-se por uma cristalização do lugar da EJA, acentuando o alinhamento do Brasil ao neoliberalismo e a reestruturação do capital (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022).

Evidencia-se que a Resolução nas suas diretrizes “mostram alinhamento da educação às demandas do mercado de trabalho, e a educação torna-se subsumida aos preceitos do neoliberalismo e da mercantilização da educação” (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022, p.12), sendo esses sinais do Germ na educação básica brasileira, enquadrando-se aos interesses privatistas.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 e foi gradualmente absorvido pelas políticas educacionais. Esse movimento permitiu a introdução progressiva da lógica de resultados por modelos de responsabilização baseados em indicadores de desempenho e produtividade, padronização curricular e intensificação das parcerias público-privadas que ampliaram a influência do setor privado na educação, especificamente a EJA (Macedo, 2014; Teodoro, 2023).

Neste sentido, Teodoro (2023, p.49) observa que ao longo da história da educação, o Brasil esteve e está caminhando sob “a tutela das grandes potências mundiais”, o que confirma a ideia que a educação é fundamental para responder às demandas que emergem dos contextos sociais e econômicos.

Entendemos que a Resolução CNE nº 01/2021, representou uma concepção não

crítica do direito à educação, além disso, expõe os/as sujeitos/as da EJA ao risco a uma formação aligeirada, aprofundando as desigualdades sociais. Nesse sentido, que o Estado enquanto esfera de poder regulador, submete a educação para atender às necessidades do mercado, aliando-se a uma política dominante.

Com isso, os sintomas de contaminação pelo Germ na EJA foram sendo articulados às políticas de orientações neoliberais, manifestando-se tanto no processo de sua exclusão, sobretudo quando da negação do investimento e financiamento pelo Fundef, movimento contraditório ocorrido durante o Encontro Nacional preparatório para a V Confintea – quando a perspectiva era o debate pela defesa de uma emancipação para a EJA -, priorizou-se o fortalecimento de movimentos de padronização curricular alinhado às recomendações de organismos multilaterais. Quanto ao movimento que permitiu a articulação e elaboração da Resolução CNE/CBE nº 1 de 2021.

### 3.2 CONTEXTO 2 – O GERM na Ejai em Maceió

#### 3.2.1 Situando o contexto do estado de Alagoas

Neste subitem, antes de situarmos quando o GERM atinge as escolas da Ejai na Rede Municipal de Maceió, focaremos de forma sintética o estado de Alagoas que tem sua localização geográfica em região litorânea, tendo uma parte significativa de seu contorno situado entre o oceano Atlântico e a Lagoa Mundaú, sendo denominado por muitas pessoas como o “Paraíso das Águas” (Teodoro, 2023). Essa marca geográfica, caminha ao lado de um contexto histórico marcado ainda por relações autoritárias, estruturadas na figura de proprietários de terras que concentram poderes econômicos e políticos, inclusive os espaços governamentais ditos democráticos, constituíam-se pela manutenção de famílias oligárquicas no poder (Cavalcante, 2017; W. Silva 2022).

Essa dominação favoreceu, por muitos anos, a manutenção de um padrão de controle social que atravessou gerações e consolidou uma forma de “cultura do silêncio<sup>29</sup>” (Freire, 1981, 1987), em que a classe dominante, por relações de mandonismo, controla

---

<sup>29</sup> A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma. (Paulo Freire, Pedagogia do Oprimido, 1987, p.108); Na cultura do silêncio existir é apenas viver. O corpo segue ordens de cima. Pensar é difícil; dizer a palavra, proibido. [...] cultura do silêncio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. (Paulo Freire, Ação Cultural para a Liberdade, 1981, p.50,57).

por força de domesticação a população pobre que, em condições desiguais, submetiam-se a subempregos, ou mesmo a processos de escravização (Cavalcante, 2017; Silva. Jailson, 2018).

Para o campo educacional esse cenário resultou por um período longo de negligência marcando um excedente percentual de pessoas jovens, adultos e idosas não alfabetizadas, e que ainda caracteriza Alagoas como um dos estados com maior índice de pessoas não alfabetizadas do país, isso como resultado de políticas que reforçam as estruturas de desigualdades. A educação nesse cenário se realizava e em alguns lugares permanecem, em muitas regiões do estado, como uma moeda de troca política para fins de interesses eleitorais, o que impede que seja uma política pública emancipatória e permanente.

Nessa direção, Cavalcante (2017) aponta que mesmo após o reconhecimento da EJA como direito público na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN nº 9394/96, as políticas educacionais em Alagoas permaneceram, em grande parte, mantendo um caráter compensatório e assistencialista, não rompendo com a histórica desigualdade educacional.

É um estado que o Censo de 2022 (BRASIL, 2022), apresentou que 17,7% da sua população com mais de 15 anos encontra-se em situação de analfabetismo. Esse dado revela a manutenção histórica das desigualdades educacionais no referido estado e aponta o contexto de políticas desarticuladas no que se refere a reconhecer e atuar com ações que se configurem como efetivas para a EJA.

Nesse contexto a expansão das matrículas ocorre de maneira incipiente e segue apoiado em três ações, sendo estas: a implantação iniciada em 2021 da EJA Ensino Médio no formato modular e os programas Cartão Escola 10<sup>30</sup> e o Vem que dá Tempo<sup>31</sup>.

Feita essa introdução de forma sintética sobre Alagoas, situaremos a Ejai em

<sup>30</sup> O programa, lançado em dezembro de 2021, o Cartão Escola 10 paga uma bolsa mensal para os estudantes da rede estadual, incluindo ensino regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para os que estudam em regime parcial, o valor mensal é de R\$ 100. Já para os alunos da modalidade integral, o valor é R\$ 150. Em ambos os casos, o estudante precisa ter pelo menos 90% de frequência em sala de aula.

Além da bolsa permanência, os alunos concluintes do ensino médio e do EJA são beneficiados com uma bolsa conclusão, paga em parcela única de R\$ 2 mil, como prêmio de encerramento do ensino médio

<sup>31</sup> O Programa Vem que dá Tempo, que fornece um certificado de conclusão do ensino fundamental e uma bonificação de até R\$ 500 para os candidatos aprovados na prova aplicada pela Secretaria de Estado da Educação (Seduc). O candidato precisa ser maior de 18 anos, não ter concluído o ensino fundamental e estar afastado da escola há pelo menos dois anos. Feita a inscrição, ele vai participar de um minicurso preparatório de dois dias e, posteriormente, será submetido a uma prova que testará seus conhecimentos. Se conseguir aprovação e tiver frequência mínima de 80% nas aulas do curso, ele recebe uma bonificação de R\$ 500 e terá a chance de ingressar na Educação de Jovens e Adultos (EJA) – Etapa Ensino Médio Modular para dar continuidade aos seus estudos.

Maceió, município precursor no estado – inspirando outros municípios -, nas mudanças teórico-metodológicas e curriculares para a modalidade, em contextos marcados por tensões, disputas e avanços, marcos que comentaremos a seguir.

### 3.2.2 Situando o contexto do município de Maceió

Nesta subseção buscamos compreender como a Educação de Jovens, Adultos e Idosos se consolidou em Maceió, e os desdobramentos da contaminação pelo Germ, no período de 2020 à 2024.

Em 1990, especificamente em 1993, a educação em Maceió passou a ser encaminhada de maneira diferente. Rocha (2011), relata que o marco foi a criação de uma Secretaria de Educação Municipal (Semed), e, consequentemente, a extinção da Fundação Educacional de Maceió (Femac), a quem cabia a responsabilidade da Educação Municipal no referido município, graças a mudança ocorrida no contexto em que gestores municipais<sup>32</sup>, que traziam uma perspectiva progressista, assumem o município (Cavalcante, 2017) e nesse sentido, o cenário tornava possível avanços no campo educacional, por ser uma “[...] prioridade [da] política administrativa [daquele governo], incluindo no contexto a Educação de Jovens e Adultos” (Rocha, 2011, p.27), garantindo o direito aos sujeitos da modalidade.

Anteriormente a 1993, a responsabilidade do atendimento aos estudantes jovens e adultos estava centrada em Campanhas federais, sob a responsabilidade da Divisão de Ensino Supletivo (DES) que se situava na então Femac, tinha status de Secretaria de Educação (Rocha, 2011; Cavalcante, 2017). A continuidade dos estudos dos egressos das referidas Campanhas dependia dos programas temporários do MEC que localmente eram reproduzidos. De acordo com M. Freitas (2007); Rocha (2011) nesse contexto as ações, eram marcadas dentro de uma perspectiva de educação compensatória, e não refletiam o direito a aprendizagem e nem os aspectos teórico-metodológicos próprios para o público, a que se destinava.

A mudança de cenário, só ocorreu passados cinco anos da promulgação da Constituição Federal de 1988, quando o município de Maceió em 1993, assume a terminologia Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecendo-a enquanto direito, mesmo antes da publicação da LDBEN nº 9394/96.

---

<sup>32</sup> Prefeito Ronaldo Lessa (PSB, 1993-1996).

Com a criação da Semed, foi estabelecido um novo organograma. Nesse organograma, a EJA situou-se no Departamento de Jovens e Adultos (Deja), articulado a Diretoria de Geral Ensino (DIGEN), ganhou status de igualdade com as demais modalidades. Nessa continuidade, foram organizadas as Diretrizes Políticas para a Educação Municipal, para o período de quatro anos (1993-1996), o que exigiu que a EJA garantisse o direito aos sujeitos a que se destina (M. Freitas, 2007; Rocha, 2011; Cavalcante, 2017).

De acordo com M. Freitas (2007), destacando as diretrizes inseridas no Plano de Ação para o período de 1993-1996, duas atingiram diretamente a EJA, uma que estava relacionada aos sujeitos professores, no que se referia a valorização docente e planos de carreira no magistério; e outra relativa aos sujeitos estudantes, com a institucionalização da modalidade, propondo ações para resolver o contingente de sujeitos não alfabetizadas. Essas Diretrizes, apresentavam em sua essência as concepções fundamentadas nas ideias defendidas por Paulo Freire, para nortear as ações que estavam sendo iniciadas no município de Maceió (M. Freitas, 2007; Cavalcante, 2017).

Dessa forma o Deja incorporou uma perspectiva de educação emancipatória, fundada no reconhecimento do direito, por muito tempo negado, aos sujeitos da EJA (M. Freitas, 2007; Moura, 2007; Lima, 2011; Cavalcante, 2017). Na sua organização buscouse estruturar políticas e práticas pedagógicas orientadas para responder aos desafios para a modalidade, nesse sentido, assumiu:

Um quadro permanente de profissionais da área, tanto no âmbito da sua equipe técnica, como de professores/as em sala de aula, para atendimento à ampliação de turma de EJA nas escolas municipais, sobretudo as localizadas na periferia urbana de Maceió e implantou, paralelamente, uma política de formação continuada que pretendia superar as chamadas “capacitações” (Cavalcante, 2017, p.110)

Ao buscar superar as “capacitações”, o Deja avança na perspectiva para uma política de formação continuada, reconhecendo que formação envolve desenvolvimento, processo, práticas cotidianas, *ação reflexão ação*, superando a ideia de treinamentos para adquirir habilidades e competências – ideia comumente utilizada em ambiente empresarial -, tão presentes na BNCC, que nega os saberes que os sujeitos jovens, adultos e idosos trazem das suas experiências de vida. Na análise de Rocha (2011) a rede municipal de Maceió buscava inserir na educação uma perspectiva democrática e emancipatória para todos/as, direito esse garantido na Constituição Federal.

Esse período (1993-1996), configurou-se por ampliação de diálogos entre o Deja e o assessoramento do Centro de Educação (Cedu), na Universidade Federal de Alagoas (Ufal), que atuaram conjuntamente na realização de trabalhos, pesquisas acadêmicas, seminários, dentre uma diversidade de ações formativas (Cavalcante, 2017). Além disso, o Cedu assumiu a formação continuada com educadores/as que há época, não tinha a formação inicial (M. Freitas, 2007).

Nesse mesmo período, de acordo com M. Freitas; M. Costa (2018) foram realizados dois seminários municipais que resultaram em reflexões coletivas e produções registradas em anais, além disso, foram lançados três “Cadernos de Produção Coletiva (1995, 1997, 1998, 1999, 2000)<sup>33</sup>”, estes materiais didáticos se tornaram fontes pedagógicas de estudos para os/as professores/as e estudantes da EJA. Em 1997, novas concepções teóricas – com base em Lev Vygotsky-, foram introduzidas nas formações do município, que buscavam responder às inquietações levantadas pelos/as professores/as das suas experiências cotidianas.

O processo de reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Maceió, conforme descrito, reflete uma transformação significativa nas práticas pedagógicas e nas interações entre os diversos agentes envolvidos, como o Grupo de Trabalho do Deja, os/as professores/as e as escolas. Essa mudança aponta para um movimento de superação de modelos tradicionais e conteudistas de currículo, que muitas vezes não atendiam às demandas específicas dessa modalidade educacional. A iniciativa de reelaboração curricular conduzida pelo Deja demonstra um esforço em construir uma proposta mais alinhada às necessidades e realidades dos estudantes da EJA, promovendo uma abordagem que extrapola a mera prescrição de conteúdos e busca integrar aspectos sociais, culturais e históricos do público atendido. Esse avanço representa não apenas uma evolução no campo pedagógico, mas também um marco no reconhecimento da relevância e especificidade da EJA como um direito educacional fundamental, contribuindo para a inclusão e valorização dos sujeitos que dela fazem parte.

Para tanto, o Grupo de Trabalho do Deja, fez interlocuções com técnicos/as da Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED), e inspirado em trabalho realizado por esse município inicia – em meados de 1998 à 2000 -, um processo de reorientação curricular com base em Rede Temática (Rocha, 2011; Cavalcante, 2017).

Essa reorientação curricular de base freireana, teve um processo lento, porque

<sup>33</sup> Com textos produzidos pelos/as estudantes das turmas de Educação de Jovens e Adultos

inspirado na Pedagogia do Oprimido (1968), requereu estudos para que, por meio de uma pesquisa socioantropológica, acontecesse a escuta da fala do povo, nas comunidades maceioenses, considerando ser uma proposta que rompe com a prescrição. A escola nesse sentido, se tornou lócus de construção compartilhada e coletiva de saberes que envolvia a formação de professores num processo de *açãoreflexãoação*.

O movimento para desenvolvimento da proposta da Rede Temática: requereu a criação do Grupo de Apoio Pedagógico (GAP), composto por professores/as da EJA e envolvimento na pesquisa interinstitucional realizada pelo Deja em parceria com a Ufal. Para situar esse contexto, algumas narrativas aparecessem como memória, nas sessões conversas e entrevistas, que realizamos neste estudo, consideramos de suma importância, uma vez que evidenciaram historicamente, o processo de desenvolvimento da proposta curricular que passou a se materializar nos cotidianos escolares:

Quando a gente foi fazer aquela pesquisa, lembra que nós saímos aqui pra fazer, a gente sentiu muita dificuldade, lembra? Porque primeiro a gente foi fazer a pesquisa de campo. E aí nós saímos para fazer entrevista e teve ruas que a gente não pôde entrar. Alguns alunos falaram: óh, não recomendo que você vá até aí. Então, lá na outra escola, também foi uma situação parecida. E a gente resolveu trazer as pessoas da comunidade pra fazer o trabalho da Rede Temática na conversa, não diretamente a gente indo como pesquisa de campo. E gerou muita dificuldade para os professores, para os coordenadores, para entender mesmo, que não é fácil não você entender, é uma rede mesmo e muita coisa. (Entrevista com gestora – Escola B, 2023)

Primeiro a gente, rede temática, né? A escola fez um trabalho de rede temática, com pesquisa de campo, com alguns alunos, professores e o pessoal da CGEJAI, que era o departamento da Semed, que direciona a Educação de Jovens e Adultos. Nós não tínhamos um material pronto como BNCC, referencial curricular, que trabalhasse diretamente [...]. A nossa pesquisa era de campo e com os saberes que o aluno já trazia. Aí depois veio o referencial curricular de 2018 [se referindo ao Caderno de Orientações Curriculares para a Ejai publicado em 2018], pra Ejai, esse aqui. E aí pra gente passou a ter um norte e trabalhar com o aluno. (Entrevista com gestora – Escola C, 2023)

As narrativas apontaram a complexidade e os desafios encontrados pelos professores/as e gestores no desenvolvimento das ações iniciais para a construção da perspectiva curricular que tinha como orientação a rede temática. Ao mesmo tempo evidenciam também seu caráter emancipatório, que ao demandar trabalho coletivo envolvendo professores/as, coordenações, estudantes, encaminhava uma perspectiva metodológica que buscava romper com modelos prescritivos, ao convocar os agentes escolares para um movimento, além das salas de aula e dos muros das escolas, um ir ao encontro dos contextos, sustentando a valorização da realidade local e dos saberes dos sujeitos.

Esse ir ao encontro, aproximando-se das comunidades, no sentido de compreender os contextos, fez com que as escolas e o grupo de trabalho do então Deja e posteriormente da Coordenadoria Geral da Educação de jovens, Adultos e Idosos ( CGEJAI), pudessem assumir uma postura educativa problematizadora e compreender as dificuldades de acesso aos territórios marcados por desigualdades e inseguranças cotidianas, conferindo à política curricular que estava sendo praticada, o sentido social e político da educação (Rocha, 2011).

As narrativas permitem compreender ainda que as dificuldades mencionadas pelos/as professores/as e gestores/as não se restringiam ao trabalho docente em si, mas a cultura escolar que precisava romper com práticas convencionais e currículos prescritos que não respondiam às realidades da Ejai, e com isso implicou aos agentes escolares compreender a perspectiva metodológica em desenvolvimento e reaprender caminhos de ação:

Porque meio que a rede temática dava trabalho pra gente, né? Dava. Porque a gente, pra ver a realidade onde o meu aluno tá, dava trabalho. Mas era uma coisa assim [...] pra mim era gratificante, e assim, eu tenho trabalhos aí dos meus alunos, que eu via que foi partido deles, que partiu da gente. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

A Rede Temática, de acordo com Cavalcante (2017, p. 112), teve “como ponto de partida o diálogo com as pessoas da comunidade para a sua construção curricular. Essas falas advindas do diálogo são problematizadas, selecionadas e sistematizadas em rede de análises e de negociação coletiva”, nesse sentido, se constitui de uma construção de currículo crítico e sistematizado a partir da prática, partindo dos sujeitos e de suas vivências.

A Rede Temática tem na formação continuada o principal aliado, por oportunizar partilha, diálogo e reflexões sobre a prática. Paralelamente a essa reflexão Rocha (2011, p.33) aponta que tudo começou porque o contexto político era favorável no município de Maceió, uma vez que

[...] havia uma compreensão política por parte dessa Secretaria de Educação, de valorização das ações para a EJA, como também certa autonomia do próprio Deja, na elaboração e execução do planejamento e nos gastos dos recursos financeiros<sup>34</sup> de que dispunha.

---

<sup>34</sup> O financiamento mencionado tratasse do Programa Recomeço em seguida Fazendo Escola, sendo o segundo extinto após aprovação do Fundo Nacional de Educação Básica (Fundeb) (M. Freitas, 2007).

É importante salientar que essa a proposta curricular começou a ser idealizada no município de Maceió em 1998, exigiu tempo e sua consolidação enquanto ideia e processo foi iniciado no ano de 2000 “[...] após [anos] de discussão e de amadurecimento [...]” (Rocha, 2011, p.32), sendo interrompido pela primeira vez em 2004, quando um novo contexto político<sup>35</sup> veio reconfigurar as ações em desenvolvimento.

Decisões arbitrárias tomadas pela gestão da Semed resultaram na saída dos técnicos/as do Deja, que atuaram entre 1993 e 2003, e como consequência a interrupção da proposta curricular da Rede Temática e da perspectiva emancipatória e democrática que vinha avançando na rede municipal (M. Freitas, 2007; Lima, 2010; Rocha, 2011; Cavalcante, 2017). Estes/as técnicos/as eram educadores/as com experiências na Educação Popular articulada à EJA, uma vez que a base de estudos era Paulo Freire.

As mudanças ocorridas refletiram impactos para a modalidade, provocada pela ausência de uma gestão municipal que estivesse comprometida com a continuidade de um planejamento e de ações a longo prazo para a EJA em Maceió (Rocha, 2011). Nesse contexto, – entre o final de 2003 e o ano de 2004-, as ações voltadas à EJA na Rede Municipal de Maceió enfrentaram um período de instabilidade e descontinuidade, impactando negativamente tanto a continuidade das práticas educacionais como a oferta de matrículas. A mudança de gestão tem uma marca forte da descontinuidade das políticas educacionais e provoca redefinição de diretrizes, uma vez que os projetos são interrompidos (M. Freitas, 2007; Rocha, 2011; Cavalcante, 2017).

Em 2005, com a eleição do novo gestor municipal, que trazia em seu discurso a proposta de pseudo mudanças para a educação, ocorre a tentativa de recomposição do Deja, e com isso alguns técnicos que haviam sido afastados em 2004, retornam (Rocha, 2011). A pesquisadora aponta que nesse momento busca-se retomar as orientações curriculares em Rede Temática no I Segmento – que corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental -, e também busca-se ampliá-la para o II Segmento – anos finais do Ensino Fundamental -.

Mesmo com o retorno do grupo de técnicos do Deja, o contexto político local não era favorável, com isso, o período (2005-2012) ficou marcado por limitações de

---

<sup>35</sup> A prefeitura municipal tinha como prefeita Kátia Born (PSB, 1997-2004), que no início de seu mandato trazia uma abertura ao diálogo numa perspectiva progressista, porém em seu segundo mandato passa a aliar-se com políticas neoliberais para a educação. Caminhava alinhada ao governo do estado, que, como já mencionado, assume a mesma configuração política. No ano de 2005 o quadro se agrava quando a administração municipal é assumida pelo prefeito Cícero Almeida (PP, 2005-2008 e 2009-2012) e o governo do estado de Alagoas era assumido por Teotônio Vilela Filho (PSDB, 2007-2010 e 2011-2014), que mantinha forte alinhamento com a proposta neoliberal.

financiamentos para a educação, acarretando precarização para as ações desenvolvidas pelo município (Cavalcante, 2017). Lima (2010) e W. Silva (2022). Estabeleceu-se um período de alta rotatividade de secretários<sup>36</sup> de educação, com implicações significativas para o cenário na política local, permitindo que “as ações muitas vezes [fossem] interrompidas ou feitas de qualquer forma sem o devido apoio” (Lima, 2010, p.100).

De acordo com Cavalcante (2017), as ações vinculadas ao governo federal voltaram a se fazer presente e representaram políticas focais como é o caso do Programa Brasil Alfabetizado (PBA)<sup>37</sup> e o Programa Nacional de Inclusão do Jovem (Projovem). Afirma a pesquisadora que foram ações necessárias, porém aconteceram como paliativos, uma vez que pouco se articularam ou atenderam as necessidades dos contextos locais e, “não [garantiram] o processo continuado de escolarização, configurando-se como ações meramente temporárias, no sentido de minimizarem em parte as desigualdades socioeducacionais, por meio de programas federais” (Cavalcante, 2017, p.114).

No que se refere ao PBA no município de Maceió, Lima (2010), aponta que, no primeiro ano de implantação do programa no âmbito nacional (2003), não houve adesão por parte do novo grupo que assumia a Semed<sup>38</sup> no município de Maceió. Nessa direção, o programa, contou com o apoio do Serviço Social da Indústria (Sesi), com recursos financeiros públicos, que foram transferidos para o setor privado (Lima, 2010).

Nesse contexto de sucessivos descasos que desqualificaram a atuação da Ejai no Município em foco, Cavalcante (2017, p.113) alerta que “mais uma vez parecem (re)emergir as culturas do autoritarismo e do silenciamento que tornam práticas invisíveis e se constituem como limitadoras do diálogo, silenciando professores[as] e sujeitos da EJA”. Houve, em 2013, uma nova tentativa de extinguir o Deja e outros departamento da Semed.

<sup>36</sup> Todos os sete secretários (quase um por ano) que responderam pela pasta da educação estavam alinhados com as diretrizes gerais de um modelo de governo, submetidos à Lei de Responsabilidade Fiscal (LRF) e consequentemente ao contingenciamento orçamentário (W. Silva, 2022, p. 28). Para mais detalhes sobre esse contexto histórico sugerimos a leitura do livro História, Política e Educação em Alagoas: caminhos até o Escola 10 do pesquisador Wellynhton Chaves Monteiro da Silva.

<sup>37</sup> Programa de alfabetização criado no governo de Luiz Inácio, em 2003. Era direcionado a Estados e Municípios que apresentavam índices elevados de pessoas não alfabetizadas acima de 15 anos. O programa tinha como proposta “estimular ações supletivas e redistributivas, para a correção progressiva das disparidades de acesso e garantia de padrão de qualidade de alfabetização de jovens e adultos” (Lima, 2010, p.59). Lima (2010) ressalta que o programa PBA nasce em contexto do primeiro ano de Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT, 2003-2006 e 2007-2010), momento em que os movimentos sociais, os fóruns e pesquisadores da EJA tinham esperança de uma política pública efetiva para a modalidade.

<sup>38</sup> O Departamento de Educação de Jovens e Adultos (Deja), passava por uma fase de transição com a saída do Grupo de Trabalho que atuara de 1993 a junho de 2003. A nova equipe técnica tinha objetivos diferentes dos que foram defendidos por 10 anos na Semed, em relação à EJA (Lima, 2010).

Em reação a esse novo ataque à modalidade, houve uma grande mobilização do Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja), Fórum Estadual Permanente de Educação do Estado de Alagoas (Fepeal) e Sindicato dos Trabalhadores do Estado de Alagoas (Sintea), que compreenderam que a articulação da Semed, feria o direito constitucional da existência da modalidade, inclusive porque o estado de Alagoas e o município de Maceió apresentavam os piores índices no que se referia ao analfabetismo (Cavalcante, 2017). Após densas discussões e resistências envolvendo diferentes atores em defesa da modalidade, inclusive manifestações públicas, a Semed recuou e o Deja permaneceu.

Entre 2015 e 2016, assegurada a permanência do Deja, inicia-se o processo de reestruturação interna para recomposição da equipe de técnicos e reorganização das ações pedagógicas para a modalidade. A Semed, nesse período, fez convênio com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que ao se estabelecer, após estudo de um novo organograma para a Semed, definiu nova estrutura organizacional e o Departamento de Educação de Jovens e Adultos passou a ser uma Coordenadoria Geral de Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CGEJAI). Isso, aconteceu depois de negociações<sup>39</sup>, uma vez que a ideia inicial era a dissolução da EJA e sua absorção na Coordenação do Ensino Fundamental, responsável pelo ensino diurno.

Vencida essa etapa, a equipe do então Deja, permaneceu, tendo em vista a “liberdade consentida” na atuação dos trabalhos com/para a modalidade. Nesse momento ocorre a retomada da proposta curricular em Rede Temática, bem como retomam-se as formações continuadas com professores/as e coordenadores/as (Cavalcante, 2017) e o acompanhamento sistemático às escolas.

Além destas ações, o Conselho Municipal de Educação (Comed) publica a Resolução nº 3/2016, que institucionaliza o reconhecimento da modalidade como Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), de forma coerente com o Estatuto do Idoso, A atuação do CGEJAI passou a integrar políticas intersetoriais e passam a ser articulado com os Programas PBA e Projovem e com outras ações desenvolvidas pelas secretarias municipais dentre elas a do Trabalho e da Assistência Social (Cavalcante, 2017).

A CGEJAI, passou a articular o Programas PBA e Projovem e contanto com a

<sup>39</sup> Essas discussões foram articuladas pelo Fórum Alagoano de EJA (Faeja), que em luta incessante, conseguiu evitar que a Ejai de Maceió fosse aniquilada tendo historicamente um papel relevante na vida dos sujeitos dessa modalidade.

presença de uma pesquisadora em EJA, da Ufal, passaram a dialogar em buscas de estratégias que visavam romper com o analfabetismo e nesse sentido “novas propostas educacionais, curriculares e formulação de políticas intersetoriais” se fizeram necessárias (Maceió, 2018). Neste contexto também se iniciou a organização do Caderno de Orientações Curriculares da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai)<sup>40</sup>, inspirado em Freire (1987), que foi elaborado com financiamento no âmbito de cooperação técnica Semed-PNUD, sem com isso intervir no que o grupo de trabalho do então Deja, tinha definido.

Esse Caderno teve sua publicação em 2018, e como mencionou Timothy Ireland no prólogo documento: “é um poderoso instrumento, pautado em referencias da Educação Popular e princípios freireanos” (Maceió, 2018, p. 30). Isso porque o documento em foco, norteou as ações dos/as professores/as, considerando as diversidades dos/as estudantes, ressignificando seus conhecimentos, refletindo e sistematizando com os saberes científicos. A representante do Comed - entrevistada nesta pesquisa -, enfatizou ser esse “[...] um documento é importante demais. Ele é rico, em toda a fundamentação, você vai lá nos textos e está tudo lá” (Entrevista membra do Comed, 2025).

As orientações curriculares organizadas no Caderno têm em sua estrutura as orientações com base na Rede Temática – já mencionada anteriormente-, contemplando o Ensino Fundamental nos anos iniciais e finais da Ejai e apesar das resistências encontradas em alguns/mas educadores/as, no que diz respeito a vivência da prática da proposta curricular, que passou a exigir um trabalho sistemático de formação continuada, reclamações aconteceram do corpo docente. A Ejai retoma a sua perspectiva de uma educação problematizadora e com compromisso político-pedagógico,

Dois anos após a publicação do Caderno de orientações curriculares da Ejai de Maceió, precisamente em 2021, ocorre um novo período de desmonte na política local, com a entrada de novas gestores municipais<sup>41</sup>.

Neste mesmo ano, ocorre a publicação da Resolução CNE/CEB nº1/2021, o grupo de trabalho da CGEJAI, que conservava os mesmos técnicos do Deja se contrapôs a

<sup>40</sup> Este documento construído com base em pesquisa socioantropológica, inspirada em Freire (1987), que teve a consultoria do Prof. Dr. Antônio Gouvêa, que atuou no Movimento de Alfabetização (Mova/SP), quando da gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991) com Luiza Erundina enquanto prefeita de São Paulo (1989-1992). Sua impressão, após ser revisitada e ampliada, foi publicada pela Semed, no ano de 2018, pela Editora Viva e está disponível em <https://www.ecowd.inf.br/cms/img/updocs/www.projetosemedpnu.org/Ejai.pdf>

<sup>41</sup> Nesse período atua na administração do município de Maceió o prefeito João Henrique Caldas (PL, 2021-2024/2025...).

Resolução em questão e com isso foram sumariamente dispensados. Esses técnicos/as tinham uma história de mais de 10 com a modalidade e foram responsáveis pela formação e acompanhamento das ações de Ejai nas escolas, bem como assumiram a formação continuada dos/as coordenadores/as pedagógicos/as, diretores/as e professores/as de forma articulada, no sentido de vivenciaram as Orientações Curriculares para Ejai no município de Maceió. Com a destituição da equipe da CGEJAI, assumem (2021-2024), um grupo de técnicos/as com a visão predominantemente a favor da parceria público-privada, com ênfase no empreendedorismo, na BNCC e na EaD.

Na contramão do grupo em atuação coordenação da Ejai na Semed – entre 2021 à 2024-, o Faeja, se posicionou contrariamente a imposição da Resolução. No entanto, como reflexo de uma política governamental, de interesses privatistas, infectada por parcerias público/privadas que ocuparam as agendas dos sistemas municipais, as mobilizações do Faeja, inicialmente não tiveram os efeitos desejados. Isso porque o movimento global de reformas educacionais, impulsionado pelos interesses do mercado, era muito forte e estava amparado também pela abertura política local, alinhada a essa tendência. Dessa forma o preconizado pela Resolução em questão, encontra um terreno fértil, para alinhar a Ejai a BNCC.

Mesmo enfrentando dificuldades no diálogo, o Faeja, buscou usar táticas de resistências diante das mudanças que se materializaram ao reunir professores/as, gestores/as, estudantes, pesquisadores/as, sindicato e a sociedade civil para problematizar a situação, denunciando a lógica certificadora e reivindicando um currículo que contextualize a realidade e as necessidades educativas dos estudantes da Ejai, conforme menciona um trecho da moção de repúdio publicada pelo Fórum Alagoano de EJA em 30 de dezembro de 2021

O Fórum Alagoano de Educação de Jovens e Adultos (Faeja) e seus representantes, das diversas instituições alagoanas vem tornar público seu repúdio e indignação, acordados – em reunião extraordinária no dia 30 de novembro de 2021 -, diante das denúncias que envolvem o desmonte da Educação de Jovens e Adultos e Idosos (Ejai) na Secretaria Municipal de Maceió/Semed, inicialmente dispensando toda a equipe de educadores/técnicos que atuavam na Coordenação Geral de Educação de Jovens e Adultos e Idosos (CGEJAI), mudando radicalmente a concepção da modalidade, seguindo com a contratação de assessoria/consultoria de uma empresa privada para prestar serviços na formação de professores e planejamento das ações da/para modalidade no município de Maceió, tendo como foco ações de empreendedorismo, formação predominantemente para o mercado de trabalho, tão vem preconizado pela questionável BNCC, que não respeita os saberes dos sujeitos-estudantes da camada popular. Esse processo de aniquilação da Ejai está na contramão da sua história em Maceió/AL, que

por mais de 30 anos alicerçou-se nos princípios freireanos, coerentes com toda resistência de uma Educação Popular, que defende a garantia de direitos, de décadas de lutas e reivindicações da Sociedade Educacional do Brasil e local, por meio dos movimentos em defesa de uma política pública de educação inclusiva, que nesse momento está sofrendo retrocessos e ataques às conquistas. (Faeja, 2021)

Ao denunciar publicamente o processo de desmonte que acontecia na modalidade na Rede Municipal de Maceió naquele ano, o Faeja demonstra a força coletiva em defesa à modalidade e em oposição ao movimento mercadológico e privatista que invadia, como um vírus – sintomas do Germ nas políticas locais -, o sistema educacional municipal, provocava profunda regressão e destruição de tudo que já havia sido construído ao longo de mais de 30 anos de lutas e conquistas sociais para a Ejai Maceió.

Considerando estes aspectos de posicionamento do Fórum como espaço de resistência, Ball (2001), nos alerta que a globalização educacional não se expressa em uma “convergência simples”, mas em um movimento sutil, promovido por dispositivos de regulação e tecnologias de gestão que se espalham transnacionalmente, pressionando os sistemas educacionais a se alinharem às lógicas de padronização, desempenho e mercado.

Ao final de 2024, esses mesmos/as técnicos/as que atuaram na CGEJAI, pelo período de 2021 a 2024, foram retirados/as de suas funções, e alguns membros/as da equipe técnica que havia sido destituída foram convidados/as a retornarem. Essas mudanças refletem e reforçam a percepção de descontinuidade nas políticas educacionais do município de Maceió, especialmente no que diz respeito aos processos transitórios na Semed. A descontinuidade das ações educacionais demonstra ainda o descaso com a modalidade, essencial para garantir o direito à educação de pessoas jovens, adultos e idosas.

Nestes percursos, nota-se que a Educação de Jovens, Adultos e Idosos em Maceió, passou por sucessivas reconfigurações, ocasionando que em algumas escolas o processo de orientação em torno a proposta curricular orientada pela Rede Temática: “*ainda estava construindo e não ficou pronta. Ainda estava se construindo.* (Sessão conversa com professores/as” – Escola D, 2023). É que essa proposta aguardava a adesão das escolas para se iniciar, como foi o caso dessa escola objeto de nosso estudo.

Os efeitos e tensões provocados pelo Germ na Ejai no Município de Maceió apontam que as políticas públicas educacionais estão imbricadas por disputas que extrapolam as questões pedagógicas. Neste cenário, situamos o percurso histórico destas

disputas: a) primeiras tentativas de avançar da perspectiva compensatória e assistencialista; b) consolidação das experiências de inspiração freireana que resultou no desenvolvimento da proposta da Rede Temática; c) os retroprocessos – a cada mudança na gestão municipal -, produzidos pelas sucessivas tentativas de descontinuidades na gestão da Ejai na Semed; revelando um contexto local de contradições profundas.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021, intensificou esse cenário de contradições, uma vez que ao chegar no município de Maceió, com sua forte tendência homogênea, impondo o ideário da BNCC e desconsiderando as realidades singulares e subjetivas, se sobrepondo ao diálogo com os sujeitos - professores/as e estudantes -, e a proposta que estava em contínua construção e que objetivava uma perspectiva curricular que é desenvolvida com base nas experiências, culturas e historicidade dos sujeitos trabalhadores.

Com isso, os efeitos imediatos dessa Resolução foram percebidos nos cotidianos, principalmente no que se refere à concepção curricular – como já mencionado -, outrora desenvolvida numa perspectiva coletiva e dialógica, resultando em fragmentação de processos formativos com redução de tempo de ciclos, para atender a imposição de uma lógica certificadora que obscurece a dimensão crítica e emancipadora da formação dos sujeitos e da prática docente.

Como recomendou Freire (1989, p. 15), que toda proposta educativa, carregue uma intencionalidade política e seja definida pelo projeto histórico que a sustenta “a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, fazemos a educação e de a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”. Imbuídos dessa consciência política, esse cenário mobilizou resistências através daqueles que afirmam a escola como espaço formação, de conhecimento de mundo, de diálogo, de debate e de fortalecimento de uma consciência coletiva.

É sobre essa tensão entre a prescrição orientada pela contaminação do Germ e a emancipação que possibilita e favorece a interpretação da realidade, que mencionaremos e refletiremos na seção seguinte onde apresentaremos a análise dos dados, buscando identificar como essas influências se expressaram e, ao mesmo tempo, como foram tensionadas pelas práticas contra-hegemônicas que emergiram nos contextos escolares.

#### **4 PERCURSO METODOLÓGICO**

A ciência sempre avançou pela dúvida e pelas perguntas, as quais mudam de qualidade nos diferentes contextos históricos. [...] a novidade é que elas não são mais feitas para obter informações e sim por excesso de conhecimento, por isso, as perguntas que fazem avançar o conhecimento [...] são as contra-hegemônicas, com capacidade de penetrar nos pressupostos epistemológicos e ontológicos do saber constituído, como as indagações que unem ciência e virtude, introduzindo a ordem do valor e da ética nos conceitos científicos. (Sawaia, 2001, p.97)

O avanço tecnológico e a democratização do acesso à informação têm desempenhado um papel fundamental na transformação do cenário social e econômico, conforme destacado por Sawaia (2001). Esses elementos, ao promoverem o desenvolvimento do conhecimento, também impulsionam reflexões críticas sobre as dinâmicas de poder que estruturam nossa sociedade. A forma como consumimos e interagimos com a informação não apenas redefine os modos de produção de saberes, mas também nos desafia a confrontar as desigualdades históricas que permeiam nossas relações sociais. Nesse contexto, as ferramentas tecnológicas e os fluxos informacionais surgem como catalisadores de questionamentos sobre justiça social e equidade, abrindo espaço para debates que visam a construção de uma sociedade mais inclusiva e consciente das disparidades existentes.

E no que se refere à Educação, especificamente o nosso caso de estudo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), ficamos sempre a nos perguntar: quais seriam as problematizações imprescindíveis a serem refletidas sobre a EJA? Seriam as questões relacionadas aos aspectos do analfabetismo? Ou seriam em torno das desigualdades estruturais e de recursos insuficientes? Ou voltarmo-nos para questões relacionadas aos currículos? Todas essas indagações são pertinentes e se articulam, mas, nesta tese, optamos por esta última.

Articulamos, também, nesta investigação as culturas organizacionais escolares – foco dos estudos vivenciados -, e os movimentos globais de reformas educacionais (Germ) e sua influência na organização curricular na Ejai no município de Maceió, com a publicação da Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação que instituiu as Diretrizes Operacionais para a modalidade marcando, dentro outras questões o alinhamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.

É importante demarcar que historicamente a Educação de Adultos e de Jovens e Adultos (EDA/EJA)<sup>42</sup> sempre foi permeada por ações governamentais de intervenções aligeiradas e de curto prazo, como as Campanhas de Alfabetização e outras iniciativas, mesmo após a aprovação da Constituição de 1988, quando é garantido o direito a todos/as jovens, adultos/as e idosos/as o acesso ou a continuidade da escolarização, o que foi referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996. No entanto, a predominância centrou-se em políticas públicas de governos para esta modalidade, o que provocou e vem provocando recomeços de iniciativas para os sujeitos, jovens, adultos e idosos, enquanto soluções paliativas e imediatas, evidenciando a negligência intencional, a exemplo nos municípios. Mesmo considerando os avanços acontecidos na década de 1990 em Porto Alegre (1991/2001) e Maceió (1993/2003) (Rocha, 2011), dentre outros municípios do país.

Nesta tese o recorte temporal delimitado envolve o período de 2020 a 2024, com o foco na atuação desta modalidade de forma presencial, sob a responsabilidade da Semed Maceió. Problematizamos: Até que ponto o Germ infeccioso contamina as *culturas organizacionais escolares que envolvem a Ejai e a sua influência?* Essa problemática desdobrou-se em indagações como:

- i. As lógicas do Germ têm realmente influenciado e impactado a Ejai?
- ii. E nessa influência, em caso positivo, as culturas organizacionais escolares se constituem como ações hegemônicas ou contra-hegemônicas?
- iii. E quais medidas foram tomadas pelas escolas?

Optamos por esse período tendo em vista as mudanças ideológicas ocorridas em 2018 – com a ascensão do governo de Jair Messias Bolsonaro -, e o impacto disso junto ao Ministério da Educação que é um indutor de políticas na -, , relação à Educação Básica, e nesse contexto a EJA, que marcaram essa modalidade, nas suas dimensões políticas e pedagógicas nos estados e municípios.

Delineamos como objetivo geral, compreender as influências do Germ infeccioso nas culturas organizacionais escolares da Ejai em Maceió. E específicos:

- i) Caracterizar as articulações do Germ;

---

<sup>42</sup> As primeiras referências de alfabetização para a população adulta no Brasil utilizaram a sigla EDA. Considerando a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394 de dezembro de 1996, assume-se oficialmente a modalidade como Educação de Jovens e Adultos (EJA).

- ii) Identificar a repercussão do Germ por meio dos documentos norteadores para a Educação Básica inserindo a EJA/Ejai;
- iii) Identificar nas culturas organizacionais escolares da Ejai os movimentos/tensões hegemônicos e contra-hegemônicos em detrimento do Germ.

Para “responder” às indagações e “alcançar” os objetivos, optamos pela pesquisa qualitativa (Minayo, 2016; Lüdke; André, 2013), articulando ao ciclo de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021; Ball e Mainardes, 2011; Mainardes, 2006) e tendo como foco o estudo de casos múltiplos (Yin, 2010; Stake, 2006). Utilizamos como fontes de coleta as sessões conversas, onde registramos as narrativas dos/as professores/as das quatro escolas participantes da pesquisa; e as entrevistas semiestruturadas (Minayo, 2016) que realizamos com a gestão destas instituições, e com uma membra representante do Conselho Municipal de Educação (Comed), bem como analisamos documentos oficiais nos âmbitos nacional e local.

O tratamento dos achados envolveu o procedimento da técnica da análise de conteúdo (Bardin, 2008) e da análise documental. Estes serão organizados em processo de categorização semântico, que se desenvolveu a partir da identificação das dimensões (Marinho, 2014) e as respectivas categorias temáticas oriundas do processo da análise. Nesta Seção situamos o percurso da investigação, e destacamos os fundamentos teórico-metodológicos, técnicas e organização dos instrumentos, a seleção dos loci, os sujeitos participantes da pesquisa e os procedimentos de análise.

#### 4.1 SITUANDO A ABORDAGEM METODOLÓGICA DE NATUREZA QUALITATIVA

A escolha pela abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa, conforme apontam Minayo (2016) e Lüdke e André (2013), revela-se especialmente pertinente para a análise aprofundada de fenômenos sociais. Tal abordagem permite não apenas a descrição dos eventos, mas também a interpretação e compreensão das dinâmicas que permeiam as realidades estudadas. Segundo Minayo (2016, p. 20), a pesquisa qualitativa busca captar os sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências, considerando aspectos como motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esses elementos são fundamentais para compreender as práticas sociais e os cotidianos escolares, oferecendo uma perspectiva rica e detalhada sobre os contextos investigados.

Dessa forma, a metodologia qualitativa se apresenta como um caminho robusto para explorar as complexidades inerentes às interações humanas e aos processos sociais.

Estudar pela vertente qualitativa (Lüdke; André, 2013), nesta investigação, nos mostrou que a análise de fenômenos não poderia ser traduzida, apenas, em números. Concordamos, com Minayo (1994, p.30), que essa abordagem [...] propicia a construção de instrumentos fundamentados na percepção dos atores sociais, tornando-se, assim, válida como fonte para estabelecimento de indicadores, índices, variáveis, tipologias [...]” e problematizações, que nesse estudo registrou a percepção dos/as professores/as e gestores/as e como lidam com a influência das políticas educacionais, se constituindo como elemento fundamental para compreendermos seus efeitos.

A matéria-prima da nossa pesquisa nasceu das narrativas construídas das experiências e das formas complexas, específicas e singulares dos/as professores/as da Ejai, no município de Maceió, considerando os seus *saberesfazeres*, em seus *espacostempos* – cenários escolares –, onde criam relações com base na *açãoreflexãoação* (Freire, 1992). Espaços esses “[...] onde as mudanças podem ser pressentidas e anunciadas” (Ghedin; Franco, 2011, p. 61). Não descartamos as narrativas da gestão das escolas objeto de estudo, e a tentativa de diálogo com os/as representantes do Conselho Municipal de Educação de Maceió (Comed), apesar de apenas uma membra representante ter se colocado à disposição.

Essas pessoas nos fizeram compreender os sentidos e significados atribuídos à Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) e compreender como as reformas educacionais têm impactado e influenciando as práticas pedagógicas dos/as professores/as e, consequentemente, das escolas.

A abordagem qualitativa nos permitiu também (re)ler a realidade da Ejai a “contrapelo” (Benjamin, 1994), por meio de narrativas daqueles e daquelas que estão no chão da escola. E nos permitiu, ainda, fazermos a interpretação mais crítica e profunda em relação às reformas políticas e de seu impacto nos processos educacionais e na sociedade. Nesse contexto, consideramos que a contribuição do Ciclo de Políticas com base em Stephen Ball foi uma escolha coerente e significativa para nosso estudo tal qual evidencia Mainardes (2006, p.50): “o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares”, uma vez que, por meio desse método foi possível compreender as interações complexas das políticas educacionais.

#### 4.2 O CICLO DE POLÍTICAS (STEPHEN BALL), ENQUANTO REFERENCIAL METODOLÓGICO

O Ciclo de Políticas (Ball, 2001; Mainardes, 2006; Ball, 2009; Ball; Maguire; Braun, 2021), enquanto referencial metodológico, trata-se de um método, que para esses pesquisadores “não tem a intenção de ser uma descrição das políticas, [mas] uma maneira de pensar as políticas e saber como elas são ‘feitas’” (Mainardes e Marcondes, 2009, p.305, grifo dos autores), no nosso caso na Ejai no município de Maceió. Nesse sentido, de acordo com os pesquisadores, as políticas educacionais são controversas, contraditórias e complexas, uma vez que estão marcadas por processos micro e macropolíticos e que atravessam os contextos locais, onde existem a atuação dos sujeitos e estes por sua vez, atuam produzindo ressignificações interpretativas das políticas. Assim, o ciclo de políticas “não diz respeito à explicação das políticas”, mas trata-se de uma maneira de pesquisar e teorizá-las.

E nessa direção o ciclo de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021), nos fez compreender as articulações dos movimentos globais de reformas educacionais em seus níveis macro e micro, além da atuação dos/as professores/as em contextos locais. Essas políticas funcionam como estratégia discursiva, que conduzem os/as atores/as sociais escolares, a assumirem diferentes ações frente à escola, porque para o pesquisador e as pesquisadoras “a política é feita pelos [as] e para os [as] professores [as]; eles [as] são atores [as] e sujeitos, sujeitos e objetos da política”. É que esta “[...] é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (2021, p. 25).

O contexto do nosso estudo nos faz concordar com Mainardes (2006, p.48), ao dizer que o ciclo pelo qual optamos assume a abordagem que permitiu “[...] a análise crítica da trajetória [das] políticas educacionais desde sua formulação inicial à sua ‘implementação’ no contexto da prática” (grifo do autor), bem como a “[...] natureza complexa e controversa da política educacional”.

O ciclo de políticas é continuo e se organiza em três principais contextos: o da influência, o da produção de texto, e por fim o contexto da prática - que comentaremos a seguir -.que se inter-relacionam, não são lineares e nem temporais, abrangem embates e disputas. São eles, segundo Mainardes (2006, p.50):

- *Contexto de influência* – nele se iniciam as políticas públicas e onde os discursos são construídos. Os grupos de interesse influenciam sobre o significado do que é ser *educado* e há a definição das finalidades sociais da educação. As esferas que atuam,

referem-se: a partidos políticos, ao governo e ao processo legislativo. Formando o discurso de base para a política. Os discursos e ideias formadas por esse contexto, também podem receber influência dos segmentos sociais, principalmente aqueles que possuem organização formal como grupos representativos.

Mainardes (2006) destaca que existe a influência de âmbitos global e internacional sobre a elaboração das políticas nacionais e locais, além da disseminação por meio de um *mercado político e acadêmico* (grifo nosso), quando da circulação de investigações locais que se divulgam internacionalmente.

Destaca o pesquisador o movimento que diz respeito à influência de grupos patrocinadores e agências multilaterais que recomendam e, em certa medida, impõem soluções ao contexto educacional. A exemplo as instituições como World Bank, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Unesco e Fundo Monetário Internacional (FMI), que são consideradas agências que influenciam o desenvolvimento de políticas nacionais<sup>43</sup>, em um movimento de “recontextualização e reinterpretação pelos Estados-nações”.

- *Contexto de produção do texto* – esse possui a linguagem carregada de representações políticas, dentre as quais estão: “textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos” (Mainardes, 2006, p.53), que podem apresentar contrariedades e limites, uma vez que “são resultado de disputas e acordos”, e configura-se em consequências que são refletidas no contexto da prática.

Ball, Maguire e Braun (2021) alertam que essa linguagem utilizada na elaboração de textos políticos, não é neutra, uma vez que contém representações, que resultam em diferentes compreensões políticas e ideológicas. Essas representações partem de tensões, negociações e conflitos, o que evidencia dinâmicas e relações de poder.

Aprendemos com as reflexões de Freire (1987) sobre as políticas que promovem a despolitização evidenciam a complexidade das relações entre autoritarismo, violência e os impactos no direito à cidadania e à educação. Ele destaca como essas práticas limitam o acesso a uma participação crítica e consciente na sociedade, interferindo diretamente na construção de um espaço democrático. Além disso, Freire chama atenção para a ingenuidade com que muitos textos políticos são interpretados, especialmente quando produzidos dentro de um contexto que perpetua a hegemonia dos discursos político-

---

<sup>43</sup> Abordamos mais sobre esse ponto na Seção 3 intitulada: *Influências do Germ: articulações globais e uma agenda globalmente estruturada*.

governamentais. Esses discursos frequentemente mascaram interesses específicos e dificultam a compreensão das estruturas de poder subjacentes, contribuindo para a manutenção de desigualdades sociais e educacionais. Assim, torna-se essencial adotar uma postura crítica e reflexiva frente às políticas públicas, buscando superar os obstáculos impostos pela despolitização e promovendo práticas que favoreçam a emancipação e o protagonismo dos cidadãos.

[...] na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção ‘bancária’ (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de ‘imersão’ da consciência oprimida. Aproveitando esta ‘imersão’ da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela ‘vasilha’ de que falamos, e pondo nela slogans que a fazem mais temerosa ainda da liberdade. (Freire, 1987, p. 54)

Nesse sentido, aprendemos, ainda, com Freire (1987), que é preciso avançar de uma interpretação ingênua dos textos políticos, que frequentemente se propõem à manutenção de uma consciência passiva e oprimida. Ao refletir e atuar criticamente sobre esses textos, os/as professores/as têm a possibilidade de uma ação política que esteja coerente com as demandas reais dos contextos escolares.

- *Contexto da Prática* – é nesse onde estão os efeitos e consequências das políticas e como são materializados, e não há somente uma implementação das políticas, mas estas estão sujeitas a interpretações e recriações, que “podem representar mudanças e transformações significativas à política original” (Mainardes, 2006, p.53).

A ideia de que as políticas são implementadas é rejeitada, uma vez que a implementação sugere a linearidade, ou seja, as políticas se alinham à prática docente e vice-versa. Na análise do pesquisador “o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo”, considerando que a prática exige que a palavra escrita seja posta em ação, o que “envolve um processo de *atuação*” da política. É a “efetivação da política na prática e através da prática” (Mainardes; Marcondes, 2009, p.305).

Prática que se realiza nas escolas, que são tidas, na perspectiva de Ball; Maguire; Braun, (2021) como pontos onde as políticas são restauradas, articuladas e negociadas. Políticas essas globais e que influenciam as reformas educacionais e chegam nas instituições escolares e por estas, podem ser transformadas.

Na análise de Ball (2001, p.103), as políticas internacionais que operam nos estados e organizações privadas, trazem em seu escopo o uso de ferramentas e estratégias metodológicas. Imprimem “novos valores, novas relações e novas subjetividades nas

arenas da prática”, no entanto, determinadas mudanças acontecem no que se refere à sua implantação. Essas políticas no geral fazem parte de um “processo de ‘bricolagem’; um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (p.102).

Por um lado, considerando o ponto de vista de Ball (2001) são políticas propostas a partir de contextos e realidades distintas, difundindo-se por diversos países e potencializando, ao mesmo tempo, interdependências entre estes. Por outro, a partir dessa abordagem, o que os/as professores/as e atores/as escolares desenvolvem, ou a forma como eles/as interpretam e reinterpretam as políticas educacionais (Mainardes, 2001), resulta em implicações para o processo de *atuação* da política.

Nessa perspectiva, a partir das possibilidades metodológicas permitidas pela pesquisa de natureza qualitativa e pelo Ciclo de Políticas, nos inserimos no estudo de caso múltiplos, por permitir a análise em diferentes contextos na intenção de compreender o movimento global de reformas educacionais. E sua influência/impacto nas culturas organizacionais escolares de maneira mais ampla.

#### 4.3 ESTUDO DE CASOS MÚLTIPLOS

O estudo de caso, mais especificamente de casos múltiplos (Stake, 2006), possibilita a análise das particularidades e complexidades do que se estuda, e compreendendo ações em circunstâncias relevantes ou não, considerando as diferenças peculiares, a sequência dos acontecimentos que se desenvolvem no seu contexto e a globalidade das situações particulares.

Nesse sentido, considerando o objetivo que norteia esta investigação, centramos em quatro escolas que fazem parte da Rede Municipal de Maceió e sofreram os efeitos das reformas educacionais, mais precisamente os causados pela Resolução CNE/CEB nº1/2021, responsável pela formulação e orientação da reorganização para a modalidade da EJA, a exemplo o currículo no seu alinhamento à Base Nacional Comum Curricular.

Este estudo possibilitou o aprofundamento de nossa compreensão sobre as propostas elaboradas pelas reformas educacionais que chegam à escola, procurando-se a cada caso (Stake, 2006) analisá-los como unidade individual, tornando possível a compreensão das similaridades e padrões que emergem dos contextos. Permitiu também interpretar, compreender e descrever as particularidades, singularidades e diferenças que podem se apresentar incomparáveis entre as instituições escolares.

Ressaltamos, que esta pesquisa não se trata de um estudo comparativo entre as unidades escolares. O que propomos é conhecer e compreender como as escolas têm atuado a partir das reformas educacionais em vigor após a Resolução CNE/CEB nº1/2021. Nesse ponto definimos o termo *atuação* por um processo complexo que envolve diversos atores nas instituições escolares, que com base em suas dinâmicas históricas, culturais e sociais interpretam, recriam, executam os textos e produzem as ações e as atividades políticas (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Como destaca Yin (2010) o estudo de casos múltiplos em uma investigação poderá usar a mesma metodologia e apresentar resultados diferentes para cada caso, considerando que, em cada contexto, existem particularidades e o cotidiano educacional apresenta-se de forma variada.

#### 4.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO

Utilizamos a técnica da Análise de Conteúdo para a análise e interpretação dos dados produzidos nas sessões conversas e entrevistas semiestruturada. A Análise de Conteúdo é conceituada por Bardin (2008, p.44) como: “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição inferidos do conteúdo das mensagens”. Assim, a técnica de Análise de Conteúdo, conforme descrita por Bardin (2008), é uma metodologia amplamente utilizada para organizar e interpretar dados qualitativos de forma sistemática e estruturada. Por meio de um processo de categorização semântica, essa abordagem permite identificar unidades de registro e unidades de contexto, que são fundamentais para a construção de categorias temáticas. Essas categorias, por sua vez, possibilitam a realização de inferências relevantes, contribuindo para a compreensão aprofundada do objeto de estudo. Além disso, a Análise de Conteúdo oferece ferramentas para explorar significados subjacentes e padrões nos dados, garantindo maior rigor e validade nas interpretações realizadas. Essa técnica é especialmente útil em pesquisas nas áreas de ciências sociais e humanas, onde a riqueza dos dados qualitativos demanda métodos que assegurem uma análise detalhada e fundamentada.

Os conteúdos reunidos nas narrativas dos participantes – professores/as, gestores/as, e membra representante do Comed -, foram organizados em textos escritos, após processo de transcrição, para fazermos as leituras e em seguida realizamos a “tarefa interpretativa, de (des)construção e de (des)montagem dos discursos e de (re)criação de

um novo texto” (Fernandes, 2007, p. 56).

Bardin (2008, p.42) define que a análise de conteúdo é conceituada como um conjunto de técnicas que orientam a análise de comunicação, com base em procedimentos sistemáticos e objetivos que possibilitam a inferência com base no conteúdo da mensagem. Nesse sentido, o seu processo desenvolveu-se considerando as seguintes etapas (Bardin 2008, p. 105):

- Exploração do material organizado com base nos materiais empíricos como as transcrições das sessões conversas e entrevistas;
- Releitura aprofundada e comprehensiva desse material - decodificando-o por meio de Unidade de Registro (UR) – palavras ou expressão, frequência de determinado elemento -, e Unidade de Contexto (UC) – que corresponde ao segmento da mensagem, fragmentos ou recortes de falas-, com a intenção de “descobrir os ‘núcleos de sentidos’ que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Os fragmentos do texto, nesse processo, nos permitiram as classificações iniciais ao seguirmos um processo de categorização semântica;
- No processo de categorização semântica, na medida que se organizaram a elaboração das categorias com foco na análise dos dados, reuniu-se o conteúdo existente e realizou-se as inferências e as interpretações nos dados, partindo dos fundamentos, que são os pilares teóricos que sustentaram esta investigação, constituindo um movimento circular na construção das categorias.

Os dados empíricos foram organizados inicialmente em dimensões de análise, que situam a interpretação e estabelecem relações entre os objetivos específicos e as questões da investigação. De acordo com Marinho (2014), as dimensões de análise não constituem tópicos ou indicadores, mas como instâncias que permeiam e orientam a construção das categorias e ou subcategorias que emergem das unidades de registros e unidades de contexto. Essa organização permitiu melhor sistematização dos dados e compreensão entre o material empírico e os objetivos da pesquisa.

#### **4.5 CARACTERIZAÇÃO DOS LOCI E SUJEITOS DA PESQUISA**

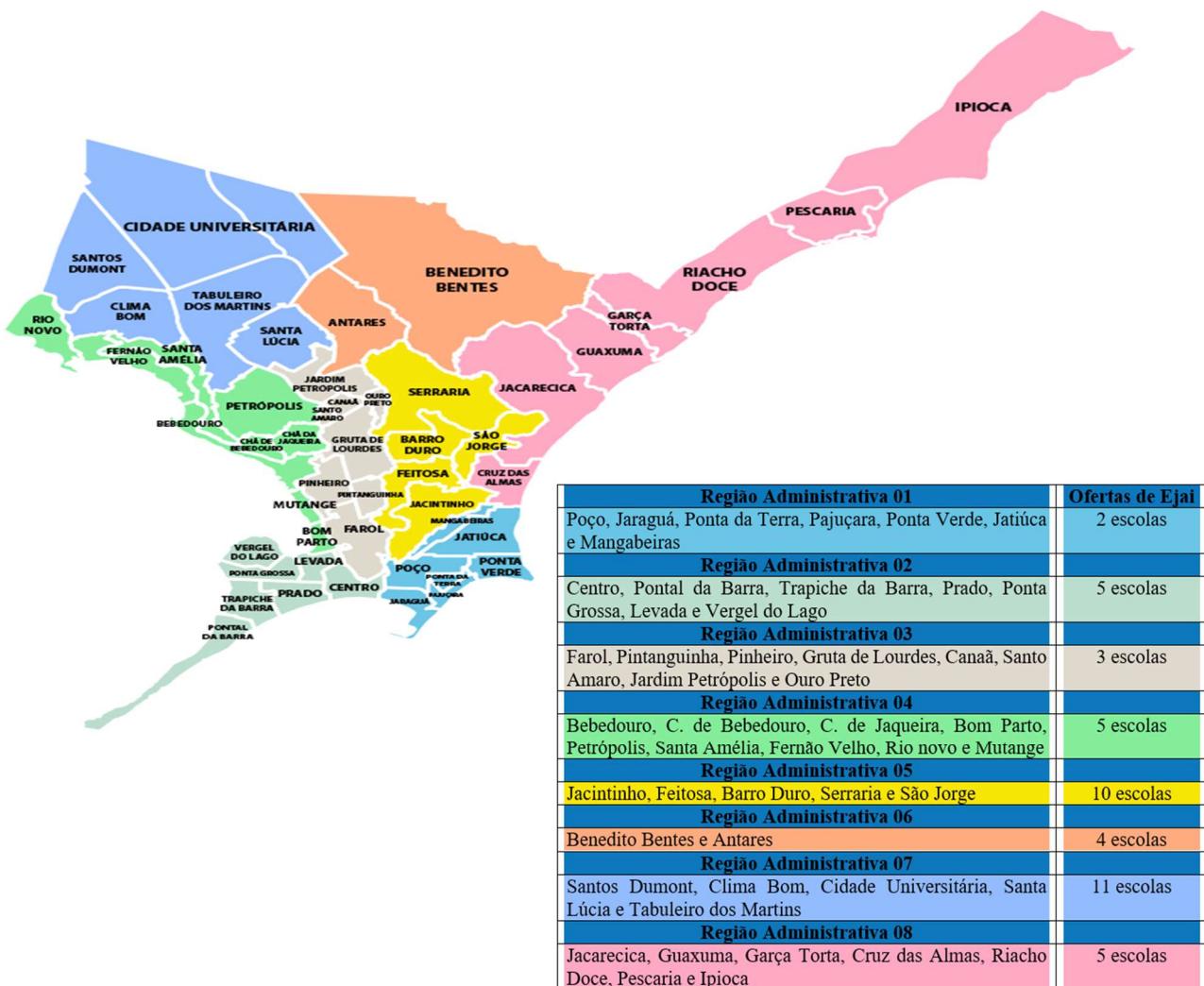
Nesta subseção, apresentamos a caracterização dos loci onde estamos realizamos este estudo, ao nível geográfico e regiões administrativas e situamos as escolas. Caracterizamos também os sujeitos professores/as, os/as gestores/as das escolas e

membra representante do Comed, pessoas que contribuíram com suas narrativas por meio das sessões de conversas e entrevistas semiestruturadas realizadas.

#### 4.5.1 Dos Loci

O estudo, como já mencionamos, abrange a Rede Municipal de Educação do município de Maceió, e no mapa abaixo representado pela Figura 1 ilustramos o citado município, suas Regiões Administrativas (RA) demarcadas nas legendas que identificam os respectivos bairros e a quantidade de escolas que ofertam Ejai por Região Administrativa.

**Figura 1** – Mapa do município de Maceió com divisão por Regiões Administrativas (RA) e quantidade de escolas que ofertam Ejai



Fonte: <https://www.participa.maceio.al.gov.br/participa-maceio/regiaoAdministrativas.faces>

A cidade de Maceió, em 2023 possuía 145 (cento e quarenta e cinco) unidades escolares na Rede Pública Municipal (On-line, 2023)<sup>44</sup>, inseridas em 08 (oito) Regiões Administrativas nos âmbitos central e periférico. Destas 145 escolas, 41<sup>45</sup> ofertam Ejai, conforme visualizamos na figura 1.

Nesse universo de 41 escolas escolhemos como campo empírico 04 (quatro) unidades escolares que atuam na modalidade nos anos iniciais do Ensino Fundamental de Ejai, denominado de 1º Segmento<sup>46</sup>, em funcionamento no período noturno<sup>47</sup>, pertencentes às Regiões Administrativas periféricas, tais com a RA 2, RA 5 e RA 7.

A escolha baseou-se nos seguintes critérios: a) Regiões Administrativas pertencentes a periferia de Maceió, por agregarem maior quantidade de escolas; b) Bairros com uma maior abrangência geográfica; c) Escolas de atuação de professores/as efetivas/os, que vivenciaram o antes e o depois da resolução CNE/CEB nº1/2021.

Na Tabela 1 apresentamos as escolas loci do estudo – caraterizadas por letras, para preservar o anonimato -, situadas nas Regiões Administrativas, que pertencem e as respectivas quantidades de Unidades Escolares.

**Tabela 1** – Escolas por região administrativa

Nome da Escola <sup>48</sup>	Região Administrativa	Bairros abrangem as Regiões Administrativas
Escola A	RA 05	Jacintinho, Feitosa, Barro Duro, Serraria e São Jorge
Escola B	RA 02	Centro, Pontal da Barra, Trapiche da Barra, Prado, Ponta Grossa, Levada e Vergel do Lago
Escola C	RA 07	Santos Dumont, Clima Bom, Cidade Universitária, Santa Lúcia e Tabuleiro dos Martins
Escola D	RA 07	Santos Dumont, Clima Bom, Cidade Universitária, Santa Lúcia e Tabuleiro dos Martins

Fonte: Elaboração pela autora (2024)

<sup>44</sup> Em 2023 eram 42 escolas que ofereciam EJAI, conforme Disponível em: <https://maceio.al.gov.br/noticias/semed/ejai-maceio-inicia-matricula-dos-alunos-novos-e-antigos-confira-datas.Acesso em: 16 ago. 2023.>

<sup>45</sup> Dado atualizado em 2025 <https://maceio.al.gov.br/noticias/semed/ejai-maceio-abre-matriculas-para-volta-as-aulas>

<sup>46</sup> Antes da Resolução CNE/CEB nº1/2021, o 1º Segmento da EJA dividia-se em primeira, segunda e terceira fases para atender aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano).

<sup>47</sup> No Brasil, na maioria dos municípios e estados, a EJA funciona prioritariamente no horário noturno, parecendo que a modalidade é exclusivamente noturna, o que é um equívoco, uma vez que a sua atuação pode acontecer nos três turnos. Para Cortada (2013), isso impede uma definição realista da EJA partindo das especificidades dos sujeitos aos quais destina-se. Em Alagoas temos dois Centros de Educação de Jovens e Adultos, um na cidade de Palmeira dos Índios e outro em Maceió. Esses Centros atuam nos três turnos nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Em 2025, foram incluídas 4 (quatro) unidades no turno diurno para atendimento ao público específico da educação especial e unidades de canteiros de obra que se referem a construção civil (AAPPE, FAMDOWN, FUNCAE e PESTALOZZI e empresas da construção civil).

<sup>48</sup> Os nomes das escolas foram substituídos pelas letras do alfabeto para garantir o anonimato dos participantes e dos dados levantados durante a investigação.

Conforme a tabela acima, observa-se que as Escolas C e D pertencem à mesma região administrativa, mas estão situadas em bairros diferentes o que se justifica, por conter maior abrangência geográfica e, consequentemente que concentra maior número de escolas.

#### 4.5.1.1 Das Escolas

A Escola *A* – Região Administrativa 5, está localizada em um bairro periférico, cercada por grotas, e seu marco situacional apresenta uma história de das lutas e reivindicações da comunidade. Criada para atender à necessidade de escolarização de crianças, jovens e adultos que antes enfrentavam dificuldades de acesso à educação, ora por ausência de unidades escolares na região, ora pela distância de outras instituições. Atende, na Ejai, majoritariamente uma população de baixa renda, composta por trabalhadores autônomos ou informais, da construção civil, empregadas domésticas e artesãs. Com uma gestão aberta ao diálogo, conta com à participação efetiva da comunidade, a instituição atua nas modalidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental (1º ao 9º ano) no turno diurno e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai), com turmas do 1º e 2º segmentos (1ª a 6ª fase), funcionando exclusivamente no noturno.

A Escola *B* – Região Administrativa 2, também situada em um bairro periférico de Maceió, marcado pela presença de uma extensa comunidade de pescadores e marisqueiras. Em seu entorno as ruas são pavimentadas e uma avenida urbanizada que margeia a Lagoa Mundaú, ao mesmo tempo em que abriga uma das maiores favelas de lona do município. Suas vias de acesso são estreitas e muitas casas conjugadas, o que evidencia a densidade populacional e as condições socioeconômicas da região. Muitos estudantes da escola tinham na Lagoa a sua principal fonte de sustento, de onde retiravam peixes e moluscos, mesmo em contexto já marcado por poluição. No entanto, essa comunidade foi uma das regiões afetadas pelo desastre ambiental provocado pelo afundamento do solo causado pela mineradora Braskem, que desestruturou e desabitou bairros inteiros no entorno da Lagoa Mundaú, impactando diretamente as famílias que dependiam da pesca artesanal, o que comprometeu o meio de sobrevivência e a segurança alimentar das famílias. A escola atende trabalhadores autônomos ou informais, empregadas domésticas e pescadores/as. Atua nas modalidades do Ensino Fundamental Anos Iniciais do 1º ao 5º ano no turno diurno e a Educação de Jovens, Adultos e Idosos

(EJAI), com turmas da 1<sup>a</sup> à 3<sup>a</sup> fase, exclusivamente no período noturno.

A Escola C – Região Administrativa 07 está localizada em uma região organizada por conjuntos habitacionais e industriais. Conta com uma movimentação de feira livre, supermercados, mercadinhos e diversos estabelecimentos comerciais de pequeno e médio porte, além de escolas, postos de saúde e outros serviços básicos. Os estudantes do turno noturno em sua maioria, são trabalhadores da construção civil, empregadas domésticas, feirantes e autônomos. Atende ao Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano no turno diurno e Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) nos segmentos 1º e 2º, abrangendo da 1<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> fase. São três turmas atendendo ao 1º segmento, ocorrem exclusivamente no período noturno.

A Escola D – Região Administrativa 07 está localizada em uma região que abriga diversos conjuntos habitacionais de comunidades periféricas, situando-se próxima à chamada Cidade de Lona, a Universidade Federal de Alagoas (Ufal), Campus Maceió e ao Penitenciária Masculina Baldomero Cavalcante. O bairro é marcado pela diversidade de seus moradores, que inclui pessoas diferentes bairros de Maceió, bem como migrantes do interior do estado e de outras capitais. Os estudantes que frequentam o turno noturno em sua maioria, exercem atividades variadas incluindo o trabalho na construção civil, no comércio informal, serviços domésticos e ocupações autônomas. A escola atende a modalidade do Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano no turno diurno e oferecendo a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Ejai) nos segmentos 1º e 2º, abrangendo da 1<sup>a</sup> à 6<sup>a</sup> fase. As turmas de Ejai do 1º segmento, são ofertadas no período noturno.

#### **4.5.2 Sujeitos da Pesquisa**

##### **4.5.2.1 Dos/as professores/as**

Para estudar sobre a realidade e compreender como desenvolvem-se as mudanças no âmbito das políticas nas escolas, foi fundamental deixar que as vozes dos/as professores/as ecoassem, porque são “sujeitos da experiência” que atuam “sobretudo num espaço onde tem lugar os acontecimentos” (Larrosa, 2002, p.24).

No processo da sessão conversa, esses partícipes deram “sentido e significado aos seus atos [vivenciados] [na] sua função como uma experiência pessoal, construindo conhecimentos e uma cultura própria da profissão” (Tardif; Lessard, 2005, p.38). Esse conhecimento partilhado pelos/as professores/as não reside no excesso de informação,

nem de opinião, mas está no sujeito que se disponibiliza estar aberto e receptivo ao se expor (Larrosa, 2002).

Dessa forma, a contribuição dos/as professores/as por meio de suas experiências, saberes, valores e ações, nos permitiu ampliar os conhecimentos a partir das narrativas das suas práticas, reafirmando o seu papel fundamental, como “atores [atrizes] e sujeitos” (Ball; Maguire; Braun, 2021), na atuação das políticas educacionais. Para os pesquisadores essa tendência de deixar os/as professores/as “de fora do processo da política ou tomados simplesmente como cifras que “implementam”” (2021, p.25), tratando-os/as como executores/as das determinações externas que lhes chegam, caminha na contramão de considerá-los/as sujeitos que dialogam para a elaboração dessa política.

Ao valorizar exclusivamente o aspecto formal da política, ou seja, a produção do texto, suas normativas e diretrizes, “todos os outros momentos dos processos de política e atuação das políticas que acontecem dentro e em torno das escolas são marginalizados ou passam despercebidos” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p.25). Por isso o pesquisador e as pesquisadoras defendem a política feita com professores/as, já que são estes/as que vivenciam as complexas situações dos contextos de interações sociais, nas práticas cotidianas das escolas.

Desafiamos-nos, nessa direção, no nosso estudo a refletir as reformulações no âmbito da Ejai em Maceió a partir de 2020, para além da sua “implementação”, mas no sentido discursivo como proposto por Ball; Maguire e Braun (2021, p.25), ao dizer que

[...] queremos ‘transformar’ (grifo dos autores) a política em um processo, tão diverso e repetidamente contestado e/ou sujeito a diferentes ‘interpretações’ conforme é encenado (colocado em cena, em atuação) (ao invés de implementado) de maneiras originais e criativas dentro das instituições e das salas de aula.

Com base nesse destaque do autor, diante das situações-limite (Freire, 1987) dos cotidianos escolares, reconhecemos o papel ativo dos/a professores/as quando se deparam com as tensões delineadas nas resoluções que chegam às escolas. E que, com suas experiências não apenas as executam, uma vez que existem aqueles/as que tentam romper com essa realidade problematizando-a, reinterpretando-a e transformando-as de forma contestativa e às encenam de acordo com as necessidades específicas que se apresentam nos contextos.

Na sequência a Tabela 2, apresenta os/as professores/as participantes<sup>49</sup> da pesquisa, por escolas.

**Tabela 2 – Professores/as participantes da investigação nas Escolas da Ejai**

Escola	Número de Professores/as	Experiência em Docência (anos)	Formação
Escola A	5	Entre 7 e 15	Pedagogia (4) e Educação Física (1)
Escola B	4	Entre 2 e 7	Pedagogia (3) e Educação Física (1)
Escola C	3	Entre 4 e 10	Pedagogia (3)
Escola D	3	Entre 8 e 10	Pedagogia (3)

Fonte: Elaboração pela autora (2024)

Os/as professores/as participantes tinham idades compreendidas entre 26 e 64 anos, e todos com experiência em docência. Atuam nos primeiros anos dos anos iniciais do ensino fundamental<sup>50</sup> da Ejai; 13 (treze) são licenciadas em Pedagogia, apenas uma declarou que possui mestrado em educação e 02 (dois) são licenciados em Educação Física<sup>51</sup>.

Ao priorizarmos a participação dos/as professores/as dos anos iniciais do Ensino Fundamental da Ejai, não impedimos a participação dos/as professores/as anos finais, ficarem como observadores/as, por revelarem o desejo da escuta dos colegas.

#### 4.5.2.2 Dos/as Gestores/as<sup>52</sup>

Os/As gestores/as - coordenadores/as e um diretor - entrevistados/as contribuíram muito com suas narrativas, uma vez que também vivenciaram o antes e o durante o processo de articulação a partir das orientações advindas da Resolução em pauta, que estabeleceu diretrizes para a Ejai nas escolas da rede municipal e gerou mudança no que se refere à organização e orientação curricular.

Na sequência apresentamos o Quadro 2 que traz de maneira sintetizada os gestores

<sup>49</sup> Para garantia do seu anonimato identificamos por grupos de escola.

<sup>50</sup> Anos iniciais correspondem do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

<sup>51</sup> Atuam na escola como professores de educação física no 1º segmento da Ejai.

<sup>52</sup> Participaram das entrevistas todos/as que vivenciaram o período anterior à Resolução nº1/2021.

participantes<sup>53</sup> da pesquisa, por escolas.

**Quadro 2 – Gestores/as participantes da investigação nas Escolas da Ejai**

<b>Escola</b>	<b>Formação dos gestores</b>	<b>Atuação na Ejai</b>
<b>Escola A</b>	Coordenação é licenciada em Pedagogia	Já atuou nos anos iniciais;
	Diretor é licenciado e mestre em História	Já atuou no II segmento da EJA nas áreas de História e Geografia.
<b>Escola B</b>	Coordenação é licenciada em Pedagogia	Já atuou como professora no I segmento da Ejai
<b>Escola C</b>	Coordenadora é licenciada Pedagogia e tem especialização em docência	Atuou como formadora de professores/as alfabetizadores/as e atua no primeiro segmento da Ejai
<b>Escola D</b>	Coordenadora é licenciada em Pedagogia	Atuou como professora no primeiro segmento dos anos iniciais da Ejai

Fonte: Elaborador pela autora (2024)

Os/as gestores/as entrevistados/as possuem diferentes percursos formativos, porém evidencia-se que as experiências acumuladas pelos/as profissionais incluem, em diferentes momentos, o trabalho como professores/as da modalidade, o que compõe para estes sujeitos a possibilidade de olhares diversos sobre a Ejai. Registrarmos que até o período de nossa passagem pelas escolas, todos os/as gestores/as entrevistados/as exerciam suas funções administrativas na gestão do primeiro segmento da Ejai.

#### 4.5.2.3 Dos/as Membros/as do Comed

O Conselho Municipal de Educação de Maceió (Comed) é composto por representantes da sociedade civil e do poder público que têm as funções de propor diretrizes das políticas públicas da educação do município de Maceió, bem como de fiscalizar, controlar e deliberar sobre essas políticas.

Entrevistamos uma representante do Conselho, que atendia ao critério de ser vinculada a uma instituição pública de ensino superior e de ter acompanhado, no âmbito do Egrégio Conselho, tanto o período anterior quanto o processo de reorganização da Ejai no município, considerando a Resolução CNE/CEB nº 1/2021, foco desta investigação. A entrevistada possui uma significativa trajetória na área da educação e é envolvida nos

---

<sup>53</sup> Para garantia do seu anonimato identificamos por escola.

debates e nas lutas em defesa dessa modalidade. Sua experiência na Educação e na modalidade, unidas à participação ativa nas discussões e deliberações junto ao Conselho Municipal de Educação, tem contribuído para o desenvolvimento de uma compreensão dos processos, tensões e desafios enfrentados pela Ejai na rede municipal.

A entrevista realizada integra o conjunto dos dados empíricos que foram analisados na Seção 5, dedicado a apresentação e discussão dos resultados desta investigação. Apesar de nossas tentativas de agendar entrevistas com outros dois conselheiros representantes de categorias específicas no campo da educação municipal, não obtivemos retorno positivo que viabilizasse esses encontros.

## 4.6 AS FONTES

### 4.6.1 Das Sessões de Conversas

A conversa é defendida por Moura; Lima (2004), como uma fonte que produz dados ricos em significados e conteúdo, por ser um espaço de possibilidades de formação, experiências e opiniões, e permitir aos participantes o exercício da fala e da escuta. Nesse contexto, os/as nossos/as interlocutores/as interagiram, complementaram e ponderaram ao expor as suas narrativas, considerando vivências e experiências pessoais e profissionais. Isso porque, quando os sujeitos conversam os dados surgem como,

[...] partilha de experiências e [do] desenvolvimento de reflexões sobre as [suas] práticas educativas [...], em um processo mediado pela interação com os pares, através de diálogos internos e no silêncio observador e reflexivo (Moura; Lima, 2004, p.99).

Nessa mesma direção, Lira (2019) também nos alertou, que o momento das sessões de conversas se situa em reunir participantes em um ambiente de vivência em comum e possibilita ao grupo um diálogo livre e se narra experiências dos cotidianos, opiniões e percepções que vão permitir ao/a pesquisador/a reunir elementos subjetivos e, ao mesmo tempo, aprofundados sobre a temática da investigação.

Por sua vez Carvalho (2017, p.65) acrescenta que a sessão conversa envolve “[...] discursos, textos, narrativas, imagens, sons, encontros, silêncios e silenciamentos” e insere a compreensão de que a conversação resulta em uma multiplicidade e pluralidade de discursos. Além da possibilidade da interação entre os participantes, da produção

considerável de dados e conhecimentos profundos que emergem nas narrativas.

Os momentos de sessões de conversas contaram com a nossa mediação no sentido de deixar a conversa fluir, sem fazermos intervenções negativas ou afirmativas. Isso porque, as opiniões, conclusões e influências diretas do/a pesquisador/a devem ser evitadas, dando lugar às reflexões. Consideramos a singularidade de cada partilha e as interações que se tornaram possível no espaço de conversação coletiva.

Concordamos com Mendes; Pérez (2017, p.176), quando afirma que o ato de conversar constitui-se mais do que uma simples troca de palavras e envolve “atitude política e metodológica”. Aprendemos com essa interação a reconhecer o tempo “de falar, de ouvir, de aprender a ouvir e de aceitar *o outro como legítimo outro*”.

O uso desse procedimento permitiu reunir percepções, perspectivas e interpretações que os/as professores/as têm sobre a temática proposta, nos aspectos em que envolvem conhecer e compreender as questões da nossa investigação. As sessões conversas foram realizadas nas quatro escolas selecionadas considerando a disponibilidade que nos foi permitida e reuniu professores/as do primeiro segmento da Ejai. Para a realização das conversas houve anteriormente o alinhamento com as coordenadoras pedagógicas de cada escola - que representaram a gestão -, oportunidade em que explicamos o objetivo da pesquisa e como aconteceria o momento do diálogo com os/as professores/as.

Nas datas combinadas chegamos às escolas e fomos acolhidas de maneira afetuosa. Quando dos diálogos ficamos alertas para a existência de limites e contradições que devem ser reconhecidos e respeitados (Freire; Shor, 1986). Não esquecemos, também, o que esses pesquisadores nos alertaram que o diálogo implica em certas regras, objetivos e direcionamento para a construção investigativa que possibilite a compreensão do tema em discussão.

Organizamos previamente as questões<sup>54</sup> provocadoras com o objetivo de favorecer a discussão, considerando os seguintes temas: formação pedagógica de professores/as e mudanças recentes na EJA. As questões iniciais foram concebidas como disparadoras do diálogo e, no decorrer da sessão conversa, outras questões emergiram espontaneamente permitindo aprofundar reflexões com base nas experiências dos participantes como resultado dos impactos sentidos das contradições vivenciadas cotidianamente nas escolas.

---

<sup>54</sup> Em Apêndice B.

*A primeira sessão conversa contou com 5 (cinco) professores/as, sendo quatro do gênero feminino e um do gênero masculino, e foi realizada no dia 06 de julho de 2023, em uma escola localizada na Região Administrativa 5, que teve início às 18h30 e ocorreu durante 35 min (trinta e cinco minutos), no espaço da sala de professores/as. Antes de iniciamos a sessão conversa o grupo realizou um momento de alinhamento pedagógico acerca do planejamento de um evento que aconteceria na escola.*

*A segunda sessão conversa que envolveu 4 (quatro) professores/as, sendo três do gênero feminino e um do gênero masculino, e aconteceu no dia 10 de julho de 2023, em uma escola da Região Administrativa 2, e iniciou às 18h00 e ocorreu durante 37 min (trinta e sete minutos). O espaço, também foi a sala de professores/as e quando chegamos os/as professores/as já estavam a nossa espera. Aguardamos, que o momento pedagógico em relação ao planejamento, fosse concluído. Como observadora, daquele momento identifiquei que havia duas professoras que foram vinculadas recentemente naquela escola, mas já eram atuantes da Ejai em outras Unidades do município em pauta e atendiam aos critérios de terem atuado antes e no processo de organização inspirado na Resolução CNE/CEB nº1/2021.*

*A terceira sessão conversa teve a presença de 03 (três) professoras e foi realizada no dia 19 de julho de 2023, em uma escola da Região Administrativa 7, e seu início se deu às 18h20 e ocorreu durante 32 min (trinta e dois minutos) e foi realizada na sala de professores/as. A coordenação da escola conduziu as professoras para uma sala que se acomodaram de maneira espontânea para nosso momento de diálogo. Passada as orientações iniciais convidamos o grupo ao diálogo considerando as questões em torno da temática.*

*A quarta sessão conversa teve a presença de 03 (três) professoras e realizada no dia 24 de julho de 2023, em uma escola localizada na Região Administrativa 7, com início às 18h30 e ocorreu durante 31 min (trinta e um minutos). Nos organizamos inicialmente na sala da coordenação, no entanto, ao tempo em que os/as participantes chegaram fomos convidados/as para nos deslocarmos para a sala dos/as professores/as.*

No desenvolvimento das sessões de conversa, apresentamos as orientações iniciais sobre a finalidade da investigação e reafirmamos os objetivos de estudo, esclarecemos, também sobre as questões que envolvem o sigilo e o uso correto dos dados produzidos durante a pesquisa de campo.

Na sequência os/as interlocutores/as se apresentavam, dizendo: o nome, tempo de docência, formação e turmas que atuavam. Observamos que em cada realização havia

um bom entrosamento entre os/as professores/as e todos/as foram receptivos/as ao diálogo. Apresentavam a necessidade em falar sobre os trabalhos docentes vivenciados em seu “[...] aspecto dinâmico e não linear de um todo complexo que compõe o processo da política [...]” (Ball, 2021, p.30). É que na atuação das políticas os/as professores/as, no contexto da prática, agem com base em suas experiências, e tomam como referência suas subjetividades e identidades.

Destacamos que, em cada visita às escolas, chagávamos com antecedência ao horário combinado, com o objetivo de observar o cotidiano acontecendo nas chegadas dos/as professores/as e estudantes. Mesmo se ser esse o objeto de nosso estudo, entendemos que os cotidianos podem contribuir e acrescentar com nossa percepção e formação.

Com isso, mesmo que as sessões de conversas tenham ocorrido antes do horário das aulas – pois os encontros foram agendados nos horários nos dias em que os/as professores/as tinham Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) -, foi possível perceber uma escola viva, marcada por múltiplos movimentos e interações. Nossas observações foram registradas em nosso “diário de confidências” (Marinho, 2014, p. 163) onde anotamos a multiplicidade de registros e sentidos – observações e confidências dos sujeitos” e também nossas percepções enquanto pesquisadora.

#### **4.6.2 Das entrevistas semiestruturadas**

Consideramos que a entrevista, como nos dizem Minayo (2016); Bogdan e Biklen (1994) é um diálogo entre duas ou mais pessoas/interlocutoras e tem sempre uma finalidade. O foco deve girar em torno do objetivo da pesquisa e das informações que se deseja, a exemplo do que procedemos com os/as gestores/as das escolas e com a membra representante do Comed.

Esta técnica tem por finalidade considerar reunir informações construídas a partir do diálogo – fontes primárias -, com os sujeitos interlocutores/as. Além disso, a reflexão sobre a realidade, nos permite, também, buscar outras fontes, no caso, as secundárias, como documentos, censo, dentre outros, necessários quando da triangulação dos dados (Minayo, 2016)

No nosso caso, a escolha desta técnica deu-se por permitir o uso de perguntas abertas e fechadas, e nesse sentido, no momento do diálogo, o/a entrevistado/a ter a possibilidade de discorrer em sua fala, sem perder de vista a indagação que norteou o

momento (Minayo, 2016). Além de termos a responsabilidade de considerar o processo interativo provocar uma “atmosfera de influência recíproca entre quem [pergunta] e quem [responde]” (Lüdke; André, 2013, p.33).

#### 4.6.2.1 Entrevista semiestruturada com Gestores/as das escolas

As entrevistas com os gestores das unidades escolares em estudo – 04 coordenadoras e 01 diretor-, aconteceram durante o primeiro e segundo semestres de 2023, no horário noturno, em dois momentos de encontros. O primeiro, para a apresentação da pesquisa bem como para alinhamento das sessões conversas com os/as professores/as, conforme tratamos no subitem anterior. O segundo momento, a concretude das entrevistas, com a gestão.

As entrevistas aconteceram no contexto da escola, no dia combinado. Das quatro escolas da investigação, apenas um diretor é assíduo no horário noturno. Demonstrou que tem um compromisso com a modalidade, especificamente com os seus sujeitos, e fez questão de participar de tudo que envolve a Ejai. E nessa direção ficou explícito que é o/a coordenador/a pedagógico/a, assume Ejai fica nos âmbitos administrativo e pedagógico. Para as entrevistas com os/as gestores/as, tivemos a possibilidade de dialogar com base nas questões norteadoras apresentadas no Apêndice B.

As problematizações levantadas durante as entrevistas possibilitaram reunir dados sobre a realidade vivenciada pelos/as gestores/as no processo de orientação das escolas para a “implementação” da Resolução que constitui o foco deste estudo. Além disso, buscamos compreender como se desenvolveu o processo de formação para os/as professores/as, considerando as novas orientações curriculares propostas.

#### 4.6.2.2 Entrevista semiestruturada com Representante do Conselho Municipal de Educação (Comed)

A entrevista com a representante do Conselho Municipal de Educação (Comed) aconteceu no início do segundo semestre de 2024. Inicialmente, realizamos contato por telefone para solicitar a possibilidade do diálogo e apresentar os objetivos da pesquisa, propondo assim o agendamento. O momento da entrevista aconteceu com uma representante do conselho e apesar das nossas tentativas de articulação da agenda com outros dois conselheiros, não foi possível conciliar datas e horários.

O encontro foi realizado em dia e horário previamente combinados, em um espaço institucional de uso coletivo, escolhido pela conselheira. Durante o momento da entrevista semiestruturada, a participante demonstrou compromisso crítico com as questões que envolvem a Ejai no município, apresentando reflexões com base em suas experiências na modalidade, bem como no Fórum, em movimentos sociais e também no acompanhamento das deliberações junto ao Conselho.

Desenvolvemos a entrevista com base nas questões norteadoras que já estavam previamente organizadas e se encontram no Apêndice C. Como foi um momento de diálogo, outras perguntas emergiram espontaneamente possibilitando aprofundar outros aspectos que serviram como contributos para a nossa investigação.

Com ambos/as participantes, no início das entrevistas, explicitamos os objetivos da pesquisa e informamos da confidencialidade das informações recolhidas e do devido tratamento dos dados. Solicitamos, também, a permissão para realizar a gravação das entrevistas, o que foi consentido pelos/as gestores/as e representante do Comed.

Em todos os encontros para a realização das sessões de conversas com professores/as e entrevistas com os/as gestores/as e representante do Comed, estivemos em “um clima de estímulo e de aceitação mútua” (Lüdke; André, 2013, p.33). É que os/as participantes estavam abertos/as ao diálogo e foram precisos/as quando trataram das mudanças, a partir da Resolução CNE/CEB nº1/2021, na Ejai na Rede Municipal de Maceió.

#### **4.6.3 Dos documentos e da Análise documental**

Caracterizamos os documentos analisados como “textos políticos, [que] são normalmente escritos para serem autoritários e persuasivos, e são acumulativos e intertextuais”, ao atuarem com esses textos “os atores das políticas podem recorrer a uma variedade de recursos para fazer suas ‘leituras’ e suas interpretações” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p.42, grifo dos autores). No nosso estudo os textos oficiais se traduziram em normativos nos âmbitos nacional e local no período de 2020 a 2024.

Nesse sentido, a análise documental (Lüdke; André, 2013, p. 41) se constituiu de fundamental importância para a nossa compreensão da EJA nacional e os seus efeitos na Ejai no município de Maceió, no recorte estudado nesta tese (2020-2024), no que se refere às mudanças propostas em relação à organização curricular que alterou os ciclos formativos e aos princípios orientadores da modalidade no que diz respeito à perspectiva

de formação dos sujeitos, em seu “conteúdo simbólico”, bem como na sua “estrutura lógica de expressões e elocuções” quando se propõe a “padronização curricular”. Ao impor conteúdos mínimos e *espaços tempos* insuficientes, desconsiderando o desenvolvimento de uma proposta pedagógica que estimula o pensamento crítico dos sujeitos, e contrariar as especificidades próprias da EJA; além disso, propõe a formação dos sujeitos-trabalhadores/as-estudantes voltada para as competências e as habilidades que se caracterizam por um viés mercadológico e tecnicista.

No Quadro 3 a seguir apresentamos os documentos legais que nos foram disponibilizados:

**Quadro 3 – Documentos Nacionais e Municipais**

<b>Tipo de Documento</b>	<b>Contextos de análise</b> (Ball; Maguire; Braun, 2021)
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de Produção</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Ldben 9.394/96)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de Influência e Produção</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Portaria da SEMED nº 137 de 2021; o Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025);</li> <li>• Portaria SEMED Nº 38 DE 20_01_2022 - Municipal - Maceió</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de Produção</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Documento Referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, municípios e Distrito Federal (2021);</li> <li>• Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024);</li> <li>• Plano Municipal de Educação (PME 2015-2025);</li> <li>• Orientações Curriculares para a Educação de Jovens, Adultos e Idosos (Semed-PNUD 2018).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contexto de Produção</li> </ul>

Fonte: Elaboração pela autora (2024)

Estes documentos, juntamente com os achados das sessões conversas e entrevistas foram analisados traduzindo-se em uma “tarefa interpretativa, de (des)construção e de (des)montagem dos discursos e de (re)criação de um novo texto” (Fernandes, 2007, p. 56). O que exigiu de nós um compromisso de explorar os dados, e ao mesmo tempo, tentar reunir os principais pontos que possam fornecer aos/às leitores/as deste texto, os rastros

que diferentes atores políticos tiveram o desejo de nos comunicar. Isso fica explícito na Seção 5 desta tese.

#### 4.7 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme a aplicação da Análise de Conteúdo, foi elaborado o Quadro 4, que sistematiza as relações entre os objetos de estudo, as questões problematizadoras e as dimensões de análise identificadas ao longo da pesquisa. Esse processo foi fundamentado nas narrativas dos sujeitos participantes, permitindo a construção de redes de significados que ampliam a compreensão sobre os fenômenos investigados. A estruturação dessas correlações possibilita não apenas a organização dos dados coletados, mas também a identificação de padrões e interconexões relevantes para o aprofundamento das discussões. Dessa forma, o Quadro 4 emerge como uma ferramenta essencial para sintetizar os achados e promover uma análise mais robusta e integrada, contribuindo para a geração de conhecimentos aplicáveis e reflexões críticas sobre o objeto investigado.

**Quadro 4** – Correlação entre objetos, questões problematizadoras e dimensões de análise

<b>Objetivo geral:</b> Compreender as influências do GERM infeccioso nas culturas organizacionais escolares da Ejai.		<b>Problemática:</b> Até que ponto o GERM infeccioso contamina as culturas organizacionais escolares que envolvem a Ejai e a sua influência?
Objetivos específicos	Questões problematizadoras	Dimensões de análise
Caracterizar as articulações do GERM;	As lógicas do GERM têm influenciado e impactado a Ejai?	Padronização e alinhamento do currículo na Ejai
Identificar a repercussão do GERM por meio dos documentos norteadores para a Educação Básica inserindo a EJA;	Quais medidas adotadas pelas escolas?	Impacto das reformas educacionais nas especificidades da Ejai
Identificar nas culturas organizacionais escolares da Ejai os movimentos/tensões hegemônicas e contra-hegemônicas em detrimento do GERM.	As culturas organizacionais escolares se constituem como ações hegemônicas ou contra-hegemônicas em relação ao Germ?	Práticas de resistências e contra-hegemonia na Ejai

Fonte: Elaboração pela autora (2024)

Com base no quadro 4 acima desenvolvemos a análise e interpretação dos conteúdos advindos das sessões conversas e entrevistas, buscando estruturar a organização das categorias de análise articuladas ao aprofundamento teórico-epistemológico. Além disso, nossas inferências possibilitaram as interpretações e compreensões das questões problematizadoras da investigação. Na sequência, o Quadro 5 apresenta uma visualização estruturada, onde organizamos as dimensões e categorias de análise que emergiram dos dados produzidos, e que foram discutidos e aprofundados na Seção 5.

**Quadro 5 – Dimensões e categorias de análise**

Dimensões de análise	Categorias de análise
• Padronização e alinhamento do currículo na Ejai	• Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais
• Impacto das reformas educacionais nas especificidades da Ejai	• Descaracterização da EJA/Ejai e a Fragmentação Identitária
• Práticas de resistências e contra-hegemonia na Ejai	• Resistência Docente e (Re)existência Curricular

**Fonte:** Elaboração pela autora (2024)

Apoiadas neste percurso metodológico, consideramos sua pertinência para o desenvolvimento desta investigação, possibilitando a organização de dados relevantes sobre e com os contextos. Compreendemos que existe uma complexidade no desenvolvimento de uma investigação em que os sujeitos, histórias e práticas educacionais estão imbricados e, por isso, ao longo de todo estudo permanecemos com o olhar atento e sensível aos sentidos que os dados foram apontando.

Na Seção seguinte, apresentamos as discussões em torno da análise dos dados produzidos com base nas sessões de conversa e entrevistas semiestruturadas e buscamos compreender como as culturas organizacionais escolares têm sido impactadas pelas diretrizes do Movimento Global de Reforma Educacional (Germ), identificando as tensões e contradições que emergiram nesses cotidianos das escolas.

## **5 MOVIMENTOS HEGEMÔNICOS E CONTRA-HEGEMÔNICOS DAS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES E PROFISSIONAL DOCENTE**

Este trabalho tem como objetivo geral compreender as influências do Germ infeccioso nas culturas organizacionais escolares da Ejai em Maceió, tendo como problemática: *até que ponto o Germ infeccioso contamina as culturas organizacionais escolares que envolvem a Ejai em Maceió e a sua influência?*

Nesta seção, analisamos as culturas organizacionais das escolas da EJAI, considerando os movimentos e tensões hegemônicos e contra-hegemônicos que se manifestam em relação ao GERM (Global Education Reform Movement). Para isso, utilizamos dados empíricos coletados por meio de conversas e entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, gestores escolares e uma representante do Comed. As dimensões de análise e suas respectivas categorias foram organizadas a partir das informações emergentes dessas interações, permitindo-nos compreender como os diferentes atores políticos atuam nas escolas e quais práticas e discursos se configuram no cotidiano escolar. Inspirados por Ball (2021), buscamos explorar o que esses sujeitos "fazem" enquanto agentes que interagem com as políticas educacionais em contextos marcados por desafios estruturais e ideológicos. A análise evidencia como as dinâmicas escolares refletem ou resistem às influências do GERM, promovendo práticas que, em alguns casos, reproduzem a lógica hegemônica e, em outros, criam espaços de contestação e inovação pedagógica.

A contra-hegemonia pode ser compreendida por um movimento histórico ancorado nas classes trabalhadoras, que se opõe à hegemonia que pode ser interpretada por imposição coercitiva, conformação pedagógica e cultural. Essa hegemonia se revela na vida cotidiana, sendo naturalizada por valores, hábitos, costumes e expectativas que legitimam determinado grupo ou ordem social (Gramsci, 2024). A educação, por sua vez, se constitui como um campo de disputa, simbólico e político, uma vez que por meio dela, podem surgir tensões, resistências e oposições contra as tendências espontâneas de adaptação às ordens e normas estabelecidas.

A contra-hegemonia, nesse sentido, surge na construção de uma consciência crítica que se opõe a processos tendenciosos e de consenso e passa a ter uma posição reflexiva e ativa na história. As resistências cotidianas dos/as professores/as e gestores/as, ao recursarem imposições curriculares verticalizadas e reconstruem coletivamente práticas pedagógicas, reafirmando o lugar de direito dos sujeitos da Ejai, revelam uma

perspectiva ética, uma consciência política crítica, que se traduzem em práticas contra-hegemônicas.

Nos apoiamos na técnica da Análise de Conteúdo (Bardin ,2008), envolvendo: exploração do material e decodificação por meio das unidades de registro e unidades de contexto e na sequencia realizamos a categorização semântica, que permitiu a interpretação e inferências de significados. Os dados foram organizados em dimensões de análise (Marinho, 2014) e suas respectivas categorias. O que nos possibilitaram estruturar as redes de significados construídas com os conhecimentos advindos das narrativas dos/as participantes.

i.) A primeira dimensão diz respeito a *Padronização e alinhamento do currículo na Ejai*, que emergiu a categoria: *Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais*; ii.) A segunda refere-se ao: *Impacto das reformas educacionais nas especificidades da Ejai*, relaciona-se com a categoria: *Descaracterização da EJA/EJAI e a Fragmentação Identitária*; iii) Por fim a terceira dimensão apontou para as: *Práticas de resistências e contra-hegemônia na Ejai*, e como categorias: *Resistência Docente e (Re)existência Curricular*.

Consideramos ressaltar, que as categorias, têm imbricações umas com as outras, mas didaticamente, estão organizadas de forma separadas, para facilitar a compreensão.

## 5.1 DIMENSÃO - PADRONIZAÇÃO E ALINHAMENTO DO CURRÍCULO NA EJAI

Nesta dimensão temos por base as narrativas dos sujeitos – advindas da sessão conversa com professores/as, entrevista com gestores/as e membra representante do Comed – e focamos a categoria de análise que trata da imposição curricular e do silenciamento das vozes locais, buscando compreendê-la articulada a partir do Germ e como se materializou nas culturas organizacionais da Ejai em Maceió.

Essa lógica tem influenciado e impactado a modalidade em Maceió, por meio da adesão à Resolução CNE/CEB nº 1/2021 que alinhou a EJA à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), impondo aos estados e municípios uma estrutura normativa homogênea no caso do nosso estudo nos anos iniciais da referida modalidade, desconsiderando as especificidades sociais, culturais, históricas e pedagógicas dos seus sujeitos. O alinhamento padronizou os conteúdos, tempos e formas de avaliação dos (as) estudantes focando no desempenho e eficiência (Ball, 2001; Dale, 2004; Sahlberg, 2012; Hypolito, 2021). Concordamos com L. Freitas (2018), quando afirma que imposição do

currículo, desloca a formação integral dos sujeitos, transpondo o seu foco para a certificação.

A referida Resolução foi abraçada no contexto da Rede Municipal de Maceió como texto político, atravessada por relações de poder pelos discursos que produziu (Ball, 2021). Consequentemente produziu significado ao ser atuado no contexto da prática das escolas de Ejai. As narrativas que dão base a essa categoria de análise que veremos a seguir, indicam que esse texto – no caso o da Resolução -, foi “implantado” sem diálogo, apontando um distanciamento entre o contexto de influência, de produção e de prática, resultando em imposição e silenciamento dos sujeitos, como mostraram as narrativas dos interlocutores/as que escutamos nas escolas.

### **5.1.1 Categoria – Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais**

Nesta categoria analisamos como as reformas educacionais do Germ afetaram a realidade das escolas da Ejai em Maceió, com a imposição de currículo prescrito e a ausência de escuta das comunidades escolares e das especificidades da modalidade e de seus sujeitos. As narrativas mostraram que a chegada do Germ ocorreu sem escuta e, consequentemente sem participação democrática – não houve diálogos com as escolas, movimentos sociais, sindicato dos trabalhadores da educação e nem com o Fórum de EJA de Alagoas -, ou formação com os/as professores/as da modalidade. Houve imposição curricular, como adoção de materiais didáticos padronizado e reformulação do tempo escolar sem consulta prévia, que resultou em uma perca de autonomia dos/as professores/as e incluindo os/as estudantes. As imposições no processo de mudanças, desconsiderou a experiência pedagógica dos/as professores/as, bem como os saberes das comunidades envolvidas na modalidade.

Nas narrativas revelam a materialização da imposição à BNCC de maneira compulsória, denunciando que a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 “*caiu de paraquedas*” nas escolas, exigindo dos/as professores/as e escolas a adesão a esse documento e que se moldassem para atender às novas formas de atuação. Vejamos:

Quando houve a mudança veio de goela abaixo essa BNCC, não houve diálogo com a comunidade escolar ... Não teve escuta. Não teve formação pra isso. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023).

[...] ... as coisas é como se caíssem de paraquedas e a gente tem que se moldar. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023).

E inclusiva assim, a Semed [se referindo a coordenação municipal de Ejai] ela impõe as coisas pra gente de uma forma que, quando ela mudou de fase pra período, a gente tava no meio do ano. E foi assim. [...] foi uma coisa que foi colocada e a gente teve que se virar nos trinta pra que os alunos entendessem essas mudanças. (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023).

A imposição e a ausência da participação coletiva para a organização mínima na adesão da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 nas escolas da rede municipal de Maceió, revela a não valorização da autonomia pedagógica e o silenciamento das vozes dos/as professores/as e de gestores, que desabafaram: “*Antes a gente trabalhava a partir da realidade dos alunos [referindo-se a rede temática], agora vem tudo pronto, encaixotado.*” (Sessão conversa com professores/as – Escola D, 2023); e por meio de um gestor escolar: “[...]meio que veio como uma – como todo mundo está dizendo aqui –, uma jaula onde a BNCC vai colocar o conteúdo para ser trabalhado de uma forma meio que equacionada, assim como se fosse exata”. (Entrevista com gestor – Escola A, 2023).

Essa imposição, foi acompanhada de um processo de padronização do currículo, compreendida como tentativa de “produzir tanta conformidade ou consenso quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionais e legalmente sancionados”. (Mészáros, 2008, p. 45).

Articulado a essa padronização a adoção de materiais didáticos descontextualizados com as realidades dos estudantes da Ejai os professores/as e foram categóricos em dizerem: “*Se preparasse um material mais real para o cotidiano deles [os/as estudantes], facilitaria muito [...]*”, para os/as professores/as o material é “[...] *fora do nosso contexto.*” (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023). Essa inadequação do material didático no dizer dos/as nossos/as interlocutores/as no caso os/os professores/as era sobretudo em relação ao contexto sociocultural dos /as estudantes da Ejai além de frisarem que havia um descaso com a modalidade, por não condizer com a realidade local, e com a identidade dos estudantes, o que comprometeu a qualidade do ensino e prevaleceu a imposição de políticas distantes das necessidades reais da Ejai.

Dessa forma, os/as professores/as reconheceram que havia uma carência de materiais didáticos específicos à realidade dos/as estudantes da Ejai, para que pudessem fazer uso nas aulas, dentro de uma perspectiva crítica e com isso influenciarem na formação destes sujeitos. Dentre esses materiais didáticos, registramos por mais de 10

anos a desativação do PNLD-EJA<sup>55</sup>, fazendo com que livros didáticos específicos para a modalidade não estivessem disponíveis nas escolas, o que está previsto para acontecer no ano de 2026.

Essa percepção crítica dos/as professores/as defendem a inviabilidade prática das orientações curriculares impostas pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, reforça o reconhecimento da sua perversidade na imposição de padrões que limitam a possibilidade de construção curricular com base na realidade dos sujeitos, descaracterizando a modalidade: “*A gente [tentou] se adaptar, mas é quase humanamente impossível seguir o script da BNCC na realidade da Ejai.*” (*Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023*).

Nesse mesmo nível de análise, o gestor da escola A, alerta para as consequências que Resolução CNE/CEB nº 1/2021 impôs ao contexto da Ejai

Eu acho que é isso, que está tornado a Ejai mais fria dentro do seu contexto de realização e transformação do indivíduo. Eu acho que a gente está perdendo de flexibilizar, de ter uma reflexão sobre os nossos atos e não sei onde é que isso vai parar. Porque se a coisa ficar mais mecânica do que propõe, eu não sei se a Ejai sobreviverá, porque a Ejai sobrevivi através da sua particularidade. Tanto do professor que vem ensinar, que vem apreender também, como do aluno que vem apreender e ensinar da mesma forma”. (Entrevista com gestor – Escola A, 2023)

Esse gestor que já atuou, na Ejai, nos anos finais, demonstrou nas suas palavras uma indignação, que se traduzia na sua emoção e nos seus gestos. A sua fala articulada a dos/as professores/as da Escola A – que anteriormente registramos –, revelam que a imposição do currículo resulta em desafio para a prática docente, por pretender retirar a autonomia que se tinha até então em detrimento da imposição curricular, demonstrando dentre outros aspectos a precarização do trabalho docente ao impor um currículo sem apoio ou formação continuada coerente e sempre repetiam a ausência de diálogo: [...] *não houve escuta. Não teve formação pra isso. Como a gente coloca a BNCC na Ejai?* (*Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023*), resultando em uma lacuna e ausência na construção coletiva do currículo para a Ejai.

Continuam narrando os/as professores/as

E realmente fica um trabalho inacabado, porque não são seis meses, é bem

---

<sup>55</sup> O referido Programa no ano de 2024, foi reativado e o processo de avaliação dos livros propostos pelas Editoras, já aconteceu e a entrega as escolas acontecerá em 2026. O PNLD-EJA, ressurgiu como parte Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos, que foi lançado pelo governo federal do ano de 2024.

menos, não é de fato um semestre, não é um semestre. E, na verdade o que os nossos alunos querem? Os alunos da EJA querem aprender a ler e escrever. Esse é o sonho. Quando a gente, se você fizer uma pesquisa, é unânime ele dizer: quero aprender a ler e escrever. E ai, na minha opinião, a Semed [se referindo ao departamento da Ejai na Semed] coloca meio mundo de conteúdo que a gente tem que dar, meio mundo de, que foge dessa perspectiva de rede temática, que foge da perspectiva de tema gerador. E vem meio mundo de projeto que foge até da perspectiva do que é de interesse dos sujeitos da Ejai (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023)

A narrativa destaca o impacto da imposição de um excesso de conteúdos e projetos que não dialogam com as necessidades dos/as estudantes da modalidade, dos anos iniciais. Em um semestre que representa quatro meses. Nesse cenário fica evidente uma produção de currículo conteudista e despolitizado, e distante das reais condições das escolas, reproduzindo a lógica de padronização e desprofissionalização docente.

Reforçamos que a medida impositiva da Diretriz ignorou as instâncias participativas imprescindíveis para compreender a organização municipal e desenvolver uma transição mais coerente sem que com isso afetasse a formação de jovens e adultos, a conselheira do Comed, explica que o maior problema não está na organização curricular em ser anual ou semestral,

[...] por ser semestral não. Porque a lei diz que ela pode ser semestral, pode ser modular, pode ser disciplinar. A LDBEN diz. Não é a organização que está em jogo. Não é isso. É a forma como isso ocorreu de cima pra baixo, sem uma discussão com a escola. Sem preparar a escola, sem preparar os estudantes, sem preparar e sem o aval do Conselho [Municipal de Educação], o pior. (Entrevista com membra do Comed, 2024).

Na perspectiva da Membra do Comed a ausência de diálogo com as instâncias das escolas e comunidades evidência a falta de institucionalização e vulnerabilidade das políticas locais, uma vez que “*se a Semed não apresenta o referencial curricular como um documento sistematizado, dentro de uma política que seja regulamentada, a primeira pessoa que chegar aqui [ao governo], vai derrubar*” (Entrevista com membra do Comed, 2024). Para essa interlocutora, a ausência de normatização das orientações curriculares anteriormente existentes – construídas na perspectiva freiriana, inclusive publicada em um documento-, adotadas pelo município para Ejai, que trazia em sua proposta um currículo que reconhece as especificidades da Ejai, os contextos locais e a importância da formação continuada de professores/as, foi desconsiderada por causa deste vácuo

normativo.

Em outras palavras, houve a alegação de que, por não ter força de lei, o documento fragilizou-se, tornando-se vulnerável à substituído por modelos externos. Com isso, abriu-se espaço para que outros, alinhados à lógica do Germ, ganhassem espaço sem resistência, em um contexto em que o setor da Ejai na rede municipal também estava enfrentando um processo de desmonte, o que enfraqueceu ainda mais a identidade da modalidade em Maceió.

A fragilidade apontada pela conselheira comprometeu não apenas a continuidade dos percursos conquistados para a Ejai em Maceió, - desde o ano de 1993 -, mas também expôs a postura de ausência de diálogo por parte da gestão que assumia a Semed naquele período, e também demonstrava o desmonte com as instâncias participativas, rompendo com o princípio democrático, como demonstra na narrativa:

[...] nesse pleno [do Comed] o fórum [de EJA], foi desmoralizado, desconsiderado, desrespeitado pela administração daquele momento da Semed. Porque não conseguiam entender o que a gente entendia [enquanto Fórum de EJA], não queria [a Semed] aceitar o que a gente apontava. Porque o mais grave, foi a falta de respeito aos estudantes, porque nós vamos ter um problema no município de Maceió, que vai ser a chamada desses estudantes que estão aí sem concluir o processo [do Ensino Fundamental]. (Entrevista com membra do Comed, 2024)

A conselheira deixa explicitado que ao desconsiderar a escuta do Fórum Alagoano de EJA, que com o Sindicato dos Trabalhadores/as da Educação de Alagoas (Sinteal) e outros coletivos, propuseram o diálogo, a gestão da Semed, à época, ignorou os sujeitos da Ejai e seus direitos, evidenciando uma lógica verticalizada, autoritária e centrada apenas na busca por resultados (Sahlberg, 2012), a curto prazo, uma vez que a opção pela semestralidade apressava a saída e consequentemente a conclusão do Ensino Fundamental, sendo esse um efeito apontado por Ball (2001) das reformas gerencialistas, que desarticulam a participação democrática e enfraquecem as instituições locais.

O encurtamento dos períodos letivos, com a consequente redução do tempo de permanência dos/as estudantes em cada fase<sup>56</sup>, gerou impacto sentidos pelos/as estudantes

<sup>56</sup> Até antes da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, no Município de Maceió os Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Ejai era realizado como 1º segmento e composto por 1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup> e 3<sup>a</sup> fases, tendo duração total de dois anos e seis meses (1<sup>a</sup> fase com duração de um ano, 2<sup>a</sup> fase com duração de um ano e 3<sup>a</sup> fase com duração de seis meses) (Maceió, 2018, p.192), podendo o estudante avançar de uma fase para outra, em qualquer também de um ano, considerando Após a Resolução as três fases foram transformadas em cinco períodos com duração de seis meses cada período, sendo que a 1<sup>a</sup> fase se transformou em 1º período, a 2<sup>a</sup> fase em 2<sup>a</sup> e 3<sup>º</sup> períodos e a 3<sup>a</sup> fase no 4º período (Anexo 1 - Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07.2022).

que estavam nos anos iniciais da Ejai. Segundo os/as professores/as, os/as estudantes nem sempre compreendem racionalmente o tempo que devem permanecer em cada segmento, mas percebem os efeitos disso: “*O pessoal que é do primeiro segmento sente, eles dizem: ‘professora, eu quero ficar mais’ - entendeu?*” (Sessão conversa com professores/as – Escola C, 2023). Ao dizer que quer ficar mais, o/a estudante expressa o desejo de permanecer porque a sua aprendizagem não o satisfazia, em relação aos conteúdos estudados e a consciência de uma aprendizagem não alcançada. Essa percepção, embora nem sempre seja resultado de um entendimento conceitual pelo/as estudantes, traduz uma realidade sentida à lógica da imposição pela aceleração dos conteúdos.

A narrativa dos/as professores/as revela ainda que a vivência do tempo escolar reduzido foi questionada pelos/as estudantes, sobretudo por aqueles/as em processo de alfabetização, uma vez que perceberem que os conhecimentos não estavam sendo consolidados:

[...] é muito curto, eles não conseguem se alfabetizar de uma forma adequada, e quando vão passando para frente [de uma etapa para outra], a dificuldade é mais um motivo de desistência, porque não acompanham. Como é que ele vai sair do primeiro segmento? (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

Seis meses não são seis meses, não é isso? É sendo generoso. Aí você coloca um ano, transformado no semestre letivo e coloca a BNCC pra isso, que conteúdo você vai dar? Olha a responsabilidade do professor, tá certo? De escolher o que pode ser mais significativo pra aquele aluno, para dar um conteúdo da BNCC que é desenvolvido durante um ano em quatro meses, teoricamente, de período letivo. Que tipo de aprendizado é esse? O que nós estamos querendo com isso? É o faz-de-conta? (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

Como relatado, a experiência formativa passou a ser vivida como uma espécie de *faz de conta*, por ser um tempo insuficiente para garantir processos efetivos de aprendizagens, marcado pela aceleração de ciclos. Os/as estudantes sentiam que estavam sendo empurrados/as, para os períodos seguintes, isso os/as levava a duvidar de suas próprias condições de aprendizagem, produzindo nos sujeitos da Ejai um sentimento de culpa por não acompanharem o “ritmo esperado”, o que reforça a ideia de que o “atraso” educacional é resultado de uma falha do próprio sujeito, sem levar em conta o processo histórico marcado pela negação do direito à educação, a naturalização das desigualdades e as questões estruturais (Mészáros, 2008).

De acordo com os/as professores/as muitos estudantes expressavam que queriam ‘ficar mais’, por não se sentirem preparados para os períodos seguintes, no entanto,

precisam prosseguir pela exigência institucional. A orientação de promover esse avanço, ainda que sem a consolidação das aprendizagens, é reflexo da lógica da performance, que prioriza os resultados, em uma perspectiva classificatória. Ao desconsiderar as trajetórias de vida e o tempo de aprendizagem, essa política evidencia a valorização do currículo prescrito e a desvalorização das singularidades próprias da modalidade, que considera a experiência vivida pelos sujeitos, bem como podem produzir efeitos subjetivos que silenciam e culpabilizam os sujeitos da Ejai.

Como evidenciaram as narrativas, a implementação da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 que alinhou a EJA à BNCC produziu a padronização no currículo e silenciamentos nos sujeitos da Ejai. Nesse contexto, conforme a perspectiva do ciclo de políticas de acordo com Ball (2001) política, é um processo, realizado em diferentes contextos e se move de um contexto para outro, sendo reinterpretadas conforme os atores que atuam. Considerando essa perspectiva, a política é compreendida por diferentes contextos, entre eles, como já mencionamos – contexto de influência, de produção de texto e de prática-.

Os formuladores de políticas não controlam como os textos políticos serão significados, por ser a política considerada mais que texto, é também discurso, permeando relações de poder e lógicas que são incontroláveis pelos formuladores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Dale, 2004; Ball, 2015, 2021; Power, 2024). Nesse sentido, quando um texto é produzido e como será atuado no contexto local, dependerá da lacuna, quando houver, entre o contexto de influência e o contexto de prática. Essa compreensão nos permite interpretar as tensões vividas pelos/as professores/as e gestores/as em relação as diretrizes curriculares impostas no contexto da Ejai em Maceió.

Podemos refletir que as tensões vivenciadas pelos/as professores/as violam o sentido ético do seu trabalho. Mesmo com o desejo de construir práticas emancipatórias, esses sujeitos enfrentam processos de padronização e precarização que desconsideram seus saberes, provocando sofrimento ético-político (Sawaia, 2009), cuja origem se aprofunda nas relações de poder e na organização social que produzindo e mantém as condições de desigualdades.

## 5.2 DIMENSÃO DE ANÁLISE – IMPACTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NAS ESPECIFICIDADES DA EJAI

Nesta dimensão, permanecemos tomando por base as narrativas dos/as participantes das sessões conversas e entrevistas, nas quais compreendemos as reações

que emergiram com a reorganização curricular imposta pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021 e que produziu impactos no que diz respeito ao currículo, sendo este esvaziado em seu caráter formativo e emancipador para a modalidade, nos cotidianos dos sujeitos da Ejai.

Os relatos apontaram a lógica da certificação rápida e uniformizadora prescrita com base na BNCC, ao acelerar os ciclos formativos e ao impor uma estrutura curricular padronizada, negligenciou a diversidade dos sujeitos e suas trajetórias, os diversos motivos que os/as levaram a escola, os tempos de aprendizagens característicos para jovens, adultos ou idosos (Coura; Eiterer; Soares, 2023; Haddad; Di Pierro, 2000) e provocou uma descaracterização da modalidade. Negligenciou também a participação dos/as professores/as, suas vozes que refletiam as trajetórias escolares e as reais necessidades dos/as estudantes.

### **5.2.1 Categoria – Descaracterização da EJA/Ejai e a Fragmentação Identitária**

As reformas educacionais e seus efeitos promovidos sob a lógica do Germ, como discutido por Sahlberg (2012) e Ball (2001) foram sentidos pelos/as professores/as da Ejai das diferentes escolas participantes da pesquisa, provocando rupturas nas trajetórias construídas anteriormente na modalidade no município de Maceió, descaracterizando-a e provocando impactos nas culturas escolares locais. Os efeitos da descaracterização não ocorreram de maneira homogênea, atravessaram os contextos por meio de políticas que foram construídas como um “processo de “bricolagem”, um constante processo de empréstimo e cópia de fragmentos e partes de ideias de outros contextos” (Ball, 2001, p.102). Nesse processo, as especificidades históricas, sociais e culturais da EJA foram desconsideradas.

Dos impactos apontados pelos/as professores, um deles foi sentido pelos estudantes ao referir-se à reorganização dos períodos letivos, que comprometeu o tempo pedagógico necessário para o desenvolvimento dos estudantes em seus processos de escolarização. De acordo com os/as professores/as, “*o aluno sente na pele esse corte, mesmo sem compreender o que está acontecendo*”. (*Sessão conversa com professores/as – Escola C, 2023*).

A organização na estrutura curricular da EJA inserida na Resolução CNE/CEB nº 1/2021, implicou em uma nova organização de período letivo para aqueles estudantes que estavam vivenciando as mudanças em 2021. Essa proposta comprometeu a relação entre

o tempo em que os estudantes estavam cumprindo o período escolar e o tempo de progressão para os ciclos seguintes, alguns estudantes sentiram esse impacto e ficaram confusos:

[...] uma estudante do terceiro período [4º ano de acordo com a matriz curricular estabelecida após a Resolução]. [...] Nós viemos da pandemia. Depois da pandemia, quando eles [os/as estudantes] chegaram já estavam em outra turma. E logo depois veio o outro período e eles disseram assim: – Já, já, a gente está na faculdade. Tá entendendo? Era a conversa de muitos nesse sentido: – A gente saiu de um jeito, [falando como os/as estudantes narravam sobre a turma] quando chegou eu já estava em outra. E de repente é um ano, dois anos em um ano, então chego já na faculdade sem nem saber o meu nome [professora narrando a fala de uma estudante]. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

A narrativa aponta como o encurtamento dos períodos letivos impactou não apenas o processo pedagógico no que diz respeito as aprendizagens, mas também a experiência subjetiva dos/as estudantes onde a vivência escolar ficou marcada pela desorientação e ausência de identidade formativa. No relato: “*A gente saiu de um jeito, quando chegou eu já estava em outra [...], então chego já na faculdade sem nem saber o meu nome*”, os/as professores/as percebem que os/as estudantes compreendem que estão avançando formalmente nos ciclos, no entanto, não se reconhecem nesse percurso formativo, uma vez que não tiveram uma vivência efetiva.

De acordo com a conselheira do Comed, o que aconteceu foi que “a Semed, por um decreto, [tornou] tudo [em] semestral”, e os estudantes que estavam concluindo e não foram vinculados a nenhum semestre e a repercussão na vida dos/as professores/as que observaram a tensão das mudanças de fases para períodos

[...] no meio do ano os alunos sabiam que estavam no quinto período [5º ano] e a gente chegando na sala e dizia assim: você não tá mais no quinto período, você tá no quarto [5º ano]. E como é que vai explicitar pra esse aluno, como é que ele regrediu? Porque na visão dele ele regrediu, não é? (Sessão conversa com professores/as – Escola D, 2023)

[...] acontecia por fases [1ª, 2ª e 3ª fases – mencionamos anteriormente em nota de rodapé]. Só que essas fases, tinham duração de um ano. O tempo de, por exemplo, o estudante da primeira fase [alfabetização], que digamos que são os que estão no processo de alfabetização, do primeiro ao terceiro ano, se fosse considerando os anos iniciais. Considerando os anos iniciais, isso duraria um ano. Esse tempo de estudo duraria ao todo 3 anos. Nessa nova perspectiva [da Resolução CNE/CEB nº 1/2021] duram seis meses, o que era um ano. Que normalmente não são seis meses, porque dentro desse período tem aí os recessos, as pausas que acontecem dentro da escola. (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023)

Porque essa resolução [Resolução CNE/CEB nº 1/2021] veio no meio ano. Aí

quando foi o ano passado [2022.1] ainda teve outro entrave, o aluno que antes era quinto período [5º ano], ele era do primeiro segmento e de repente ele ficou como se estivesse no segundo [o segundo segmento corresponde aos anos finais, nesse caso o/a estudante ficou como se estivesse no 6º ano]<sup>57</sup>. [...] e ele tá meio ali, ele ainda não está alfabetizado totalmente e tem que ir porque já completou os seis meses. Era um ano e agora são seis meses. Eles perderam seis meses no primeiro segmento e perderam seis meses no segundo. O que aconteceu com isso daí? Olhe a cortada! Porque parece pra eles que eles estão acelerando. Não estão, é corte de verba, é só isso. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

Na análise dos/as professores/as, houve um movimento de aceleração dos ciclos e houve também um retrocesso, no que diz respeito ao desenvolvimento nas aprendizagens dos sujeitos, sobretudo daqueles/as que estavam em processo de alfabetização – o tempo de formação ficou reduzido, passando a acontecer por um período de seis meses ou menos. E para aqueles/as estudantes que tiveram sensação de retrocesso, uma vez que estavam no quinto período e quando houve a mudança de 2022.1 para 2022.2, ficaram despriorizados. Os/as professores/as relatam

Então, por exemplo, a professora que está no primeiro período, ela tem menos de seis meses para preparar, de certeza forma, esses estudantes para um outro período. Então fica meio que cortado o trabalho. Eu acho que eles, como o público da Ejai, é um público que tem, assim, uma quantidade de faltas elevadas por questões famílias, de trabalho, de vida diária mesmo, não é?! Então, acaba que o processo não é, pelo menos até agora, pra mim, não tem sido satisfatório, eu não tenho entregue o que eu gostaria. Eu não tenho conseguido, assim, dentro desse semestre, dar conta principalmente dessa questão da alfabetização da forma como eu comprehendo. (Sessão conversa com professores/as – Escola C, 2023)

Nessa perspectiva, os/as professores/as passam a operar com base em um currículo prescrito, executado como em “blocos” e “pacotes” de conteúdo. Para os/as professores/as “*da forma que está sendo feita a proposta hoje*<sup>58</sup>, *as coisas já vêm muito encaixadas, muito prontinhas, em blocos... As habilidades que são do fundamental 1, que eles* (na produção da Resolução CNE/CEB nº 1/2021) levam para *o fundamental 2, meio que querem engessar.*” (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023).

Continuando as vozes evidenciam:

---

<sup>57</sup> O ano de 2022 para uma organização de períodos letivos devido ao fim do Ciclo Emergencial da pandemia a coordenação da Ejai organizou o ano em dois semestres – 2022.1 e 2022.2. Nessa organização, em 2022.1 os/as estudantes que estavam no 5º período que correspondiam ao 5º ano, estavam ainda no 1º segmento dos Anos Iniciais. Quando o semestre virou para 2022.2 esses estudantes permaneciam no 5º período, porém esse período agora correspondia ao 6º ano no 2º segmento dos Anos Finais, e o 5º ano passou a ser 4º período (Anexo 2 - Organização de fases e períodos).

<sup>58</sup> Situamos o período da entrevista que foi realizada no segundo semestre de 2023.

A primeira crítica que eu faço: olha o livro didático! Não tem nada a ver com [...] a nossa realidade. É a realidade do Ceará. Isso aí pra mim é uma lavagem de dinheiro, de verbas. (imposição de materiais didáticos sem escuta das escolas, professores e realidades) E a gente não pode produzir o nosso livro didático, com a nossa cara? Então já... já vem daí, as coisas já vêm prontas. E a gente não tem como dizer assim: não vou fazer! – Essa mostra literária (referindo-se a uma mostra literária que estavam acontecendo no dia em que estávamos realizando a sessão conversa na escola) não podia ser da gente mesmo? Como é que a gente trabalhou? Vamos mostrar o que foi construído do nosso jeito? Ai, de um dia para o outro, eles (se referindo a equipe de coordenação da Ejai na Semed) dizem: Não! Estou indo ai na escola! – Só para você entender como é que a gente fica meio que perdido. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

A narrativa os/as professores/as evidencia a chegada de livros didáticos que não condiziam com o contexto local. A importação de materiais prontos, característica de reformas centralizadoras (Ball, 2001), revela um processo que invalida a trajetória construída na Rede Municipal para a Ejai em Maceió. Ao mencionar que “*as coisas já vêm prontas*” e que não podem se negar a realizar, os/as professores/as revelam sentir o impacto da precarização e a perda de autonomia na prática docente.

A perda da autonomia da prática docente é revelada também quando os/as professores/as narram a crítica à realização da Mostra Literária: “*não podia ser da gente mesmo? [...] vamos mostrar o que foi construído do nosso jeito?*”. A mostra aconteceu para evidenciar os livros paradidáticos que foram doados aos estudantes, mas não foi levado em consideração a construção coletiva realizada anteriormente pelos/as estudantes e professores/as com esses mesmos paradidáticos, deixando nos/as professores/as o sentido de fragmentação simbólica sobre o que produzem não ter legitimidade. Esse processo é contrário ao princípio ético e político defendido por Freire (2001, p.31) para quem “o respeito a autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Nesse sentido, ao negar a autonomia dos/as professores/as a prática educativa se transforma em prescrição, esvaziando seu sentido crítico e impedindo experiências dialógicas e emancipatórias no ato educativo.

As vozes revelaram o processo de silenciamento das culturas escolas construídas, descaracterização das orientações curriculares que vinham sendo realizadas nas escolas da Ejai e além disso uma espécie de desestruturação da identidade profissional e institucional, percebida pelas vozes que narram “*a gente fica meio que perdido*”.

A crítica dos/as professores/as a esse processo de padronização das práticas pedagógicas, evidencia que o currículo, no contexto das mudanças ocorridas entre 2021 e 2024, deixou de considerar as especificidades dos contextos locais e dos sujeitos da

Ejai, tornando-se determinado, prescrito. Concordamos com Freire (2001), quando aponta que essa prática autoritária, que desrespeita a criticidade e autonomia dos professores, aponta que

De um lado, no nenhum respeito à capacidade crítica dos(as) professores(as), a seu conhecimento, à sua prática; de outro, na arrogância com que meia dúzia de especialistas que se julgam iluminados elabora ou produz o “pacote” a ser docilmente seguido pelos(as) professores(as) que, para fazê-lo, devem recorrer aos guias. (Freire, 2001, p.37)

De acordo com as narrativas as propostas vinham estruturadas, alinhadas a uma lógica de uniformização, deixando escapar identidade da Ejai que tem dentre as suas características ser um espaço voltado para sujeitos que possuem suas trajetórias em contexto de vida específicas e relembram os/as professores/as

Há quem critica a rede temática. Mas eu trabalhava tranquilo. Não seguia à risca o que a rede estava propondo. Era meio que mesclava. Mas, para mim, tinha mais sentido. Era mais, mais, como é que se diz? O sujeito mais ativo. Porque a gente tirava dá própria realidade do aluno. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

A rede temática mencionada pelos/as professores/as apoiada na pedagogia freireana, compunha o referencial curricular da rede municipal de Maceió- antes da Resolução em questão -, que partir do que Paulo Freire (1987, 86) defendia enquanto a organização de conteúdo “da situação presencial, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo”.

Em outras palavras, o ponto de partida eram as vozes, os saberes e as demandas culturais dos sujeitos da Ejai, considerando que esses saberes atravessam todas as áreas de conhecimento, conferindo ao currículo uma característica emancipatória, que problematiza a realidade e convoca os sujeitos da experiência em coletividade a realizar a leitura crítica do mundo.

As narrativas dos/as professores/as expressam a rejeição a padronização curricular, evidenciando os efeitos de políticas educacionais que priorizam os padrões de eficiência e certificação, sendo deixado em segundo plano a formação dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O conhecimento e a organização dos tempos escolares passam a ser moldados para atender as imposições externas (L. Freitas, 2018), secundarizando os processos formativos, com isso, professores/as lamentam que a modalidade esteja

perdendo seu sentido principal na formação emancipatória, sendo substituída por uma lógica de padronização, e de certificação.

A função meramente certificadora reduz a Ejai a um espaço marcado por uma concepção instrumental de educação, pautada na perspectiva da eficiência, eficácia, qualidade e conformação (Ball, 2001), reforçando a ideia da manutenção de posições periféricas, de relações de subordinação no mundo do trabalho e esvazia o papel formativo da escola, nega-a como espaço de transformação social, de valorização da experiência, de construção de projetos formativos emancipatórios (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022).

A realidade da Ejai ultrapassa a perspectiva da certificação, o público idoso/a estudante, muitos/as buscam na modalidade, um espaço de significado mais amplo. É que essas pessoas:

[...] têm interesses e sentidos distintos daqueles atribuídos por educandos mais jovens que frequentam as salas de aula. Na grande maioria, os idosos não estão em busca de um certificado para posicioná-los no mundo do trabalho. A escola é um local de realização pessoal, o que não só atribui a ela sentido especial, mas também revela toda a trama simbólica em que esse espaço se insere, uma instituição que, em seus percursos de vida, ocupou lugar de exclusão, fracassos e ausências. (Coura; Eiterer; Soares, 2023, p.290)

Como destacam Coura; Eiterer; Soares (2023), muitos idosos/as buscam a escola pela realização pessoal, pelo desejo de pertencimento à aquele espaço. Muitos desses sujeitos, como apontam as pesquisadoras e o pesquisador, tiveram trajetórias de vida em que a escola foi um espaço que lhes foi historicamente negado. Essa perspectiva amplia o sentido da Ejai para além de uma concepção formativa e emancipatória, a presença dos/as idosos/as revela que a Ejai é atravessada por múltiplos sentidos, a escola para eles/as assume um lugar afetivo e simbólico.

Observamos ainda, na realidade das escolas participantes da pesquisa, que no primeiro segmento da Ejai – ensino fundamental anos iniciais-, há uma presença significativa de pessoas idosas, realidade que em alguns momentos são tensionadas pela presença dos mais jovens, ao que Haddad, Di Pierro (2000, p.127) vão alertar que para os/as professores/as essa realidade se coloca como desafio, “esses dois grupos distintos [...] encontram-se nas classes [e estes/as educadores/as] têm que lidar com universos muito distintos nos planos etários, culturais e das expectativas em relação à escola”.

Os/as professores/as nossos interlocutores alertam que existe um crescente movimento de jovens que são direcionados do ensino diurno, para o turno noturno com

a perspectiva de “correção” de fluxo, no entanto, esses jovens em sua maioria, passaram por um período de “insucessos” na sua escolarização no turno diurno e também por questões relacionais e são destinados, para a Ejai, o que faz com que alguns/as professores/as acreditem que “*a Ejai está virando depósito de alunos “não bem-sucedidos” no ensino regular*” (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023 – grifos do autor), continuam as vozes a apontar que, além disso, “é perceptível que a grande maioria, não vou falar que é a totalidade, mas a grande maioria dos mais jovens só querem o certificado. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023), em outras palavras abreviarem o tempo no Ensino Fundamental de EJA e buscarem o Ensino Médio, com mais rapidez. Ainda com essas considerações, o que se observa, a partir das narrativas dos/as professores/as e gestores/as é que os processos emancipatórios devem coexistir com os objetivos de formação dos/as sujeitos.

A modalidade desde o final dos anos de 1980, trouxe mudanças no seu perfil em relação aos estudantes, sobretudo dos anos finais do Ensino Fundamental, onde a presença dos jovens é cada vez crescente. O que gerou, conflitos geracionais e impactando a permanência dos/as estudantes adultos/as, mas sobretudo, os/as idosos/as, que veem “na escola uma perspectiva de integração sociocultural” e os mais jovens que “mantém com ela [a EJA] uma relação de tensão e conflito aprendida na experiência anterior” (Haddad e Di Pierro, 2000, p.127), resultando em invisibilização das condições sociais dos sujeitos da Ejai e evidenciando o distanciamento entre políticas públicas e realidades vividas. (Haddad e Di Pierro, 2000; Machado, 2016 e 2024)

Ao desconsiderar essa complexidade, a gestão que assumia a Ejai na Semed, entre os anos de 2021 e 2024, rombia com a perspectiva identitária da modalidade, descaracterizando-a. Um outro dado apontado a esse respeito é apresentado pela conselheira do Comed, ao relatar sobre a substituição da perspectiva curricular de *trabalho e educação* por *empreendedorismo*, ressalta que esse deslocamento provocou o esvaziamento das diretrizes historicamente construídas para os sujeitos estudantes da classe trabalhadora. Comenta a interlocutora:

Porque a Semed [se referindo a gestão da Ejai entre 2021 e 2024], quando ela propõe o projeto de semestralidade, vem também o alinhamento a BNCC. O que é que a BNCC traz para a EJA que para mim é perverso? A perspectiva da EJA mercadológica que o sujeito vai ser um grande empreendedor. Aí ela traz a perspectiva do empreendedorismo. E o empreendedorismo não é só perverso não, é de destruição da pessoa. Por que como é que eu sou empreendedor [se referindo ao estudante da Ejai] daquilo que eu fiz a vida inteira e não foi a escola que me ensinou? (Entrevista com Membra da Comed, 2024)

Esse deslocamento representa um marco simbólico de uma característica do GERM, afirmando o redirecionamento da modalidade para a lógica de mercado, que substitui o princípio da formação dos sujeitos da Ejai para a emancipação, pela competitividade e individualismo. O esvaziamento do currículo no que diz respeito ao trabalho como princípio educativo e das diretrizes que considerem o contexto e a realidade histórica da EJA, é um indicativo do deslocamento do papel da escola enquanto possibilidade de transformações concretas de vida para os sujeitos da Ejai, e a fragmentação da identidade coletiva da modalidade.

Como Freire (2001, p.37) nos propõe refletir, “esta forma autoritária de apostar nos pacotes e não na formação científica, pedagógica, política do educador e da educadora revela como o [a] autoritário [a] teme a liberdade, a inquietação, a incerteza, a dúvida, o sonho e anseia pelo imobilismo,” negando a autonomia docente. O alinhamento às agendas globais, característico do Germ (Sahlberg, 2012), tem produzido políticas educacionais que priorizam desempenho e resultados, e que negligenciam e fragmentam a identidade da EJA do ponto de vista de políticas públicas e de currículos que pretendem a formação, humanização e emancipação (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022; Machado, 2016). Esses aspectos contribuem para a redução da modalidade à uma perspectiva meramente instrumental, na qual a aprendizagem é convertida em preparação para o mercado do trabalho e para a reprodução de prescrições externas.

### 5.3 DIMENSÃO – PRÁTICAS DE RESISTÊNCIAS E CONTRA-HEGEMÔNIA NA EJAI

Nesta dimensão, reunimos as narrativas que revelam como professores/as, gestores/as, os/as membros/as do Fórum Alagoano de EJA e uma representante do Conselho Municipal de Educação de Maceió atuaram com práticas de resistências em relação às mudanças ocorridas com a imposição da Resolução CNE/CEB nº 1/2021.

As vozes evidenciam que frente ao processo de padronização, performance e homogeneização que caracteriza o Germ (Sahlberg, 2012), esses sujeitos tentaram construir formas de (re)existência curricular em movimentos contra-hegemônicos, nos quais reivindicaram *espacostemplos* (Oliveira, 2003) e currículos que dialoguem com as realidades dos sujeitos da Ejai, em reação às políticas educacionais que chegaram nas escolas por determinação da Semed.

### 5.3.1 Categoria – Resistência Docente e (Re)existência Curricular

Nesta categoria compreendemos nas narrativas dos/as participantes envolvidos nas sessões conversas e entrevistas, como estes tem resistido aos modelos impostos e padronizados ao mesmo tempo que reconstroem cotidianamente as práticas curriculares, valorizando a diversidade, os saberes, as culturas locais, consolidando formas de currículos *pensadospraticadospensados* (Oliveira, 2003; Cavalcante, 2017) para os sujeitos buscando auxiliá-los a se perceber nas condições dos silenciamentos e marginalizações em que são expostos nos currículos prescritos.

A resistência dos/as professores/as não se constrói por ações isoladas, mas são ações que movem estruturas da educação, porque carregam as lutas históricas das classes trabalhadoras. Concordamos com Freire (2000a, p.87) que é fundamental a “[...] rebeldia em face às injustiças [...]”, isso porque, quem se acomoda não insiste “[...] fraqueja a capacidade de resistir [...]. (2000b, p. 41).

Ao construírem currículos coerentes às realidades dos/as estudantes, os/as professores/as não apenas ensinam, mas também aprendem e assumem seus papéis na construção do conhecimento, para que serve e como deve ser construído. Isso porque, como nos lembra Alvarenga; Correa e Ribeiro (2022)

[...] a EJA é talhada pelas lutas históricas que a construíram como um lugar de esperança radical e uma conquista pela democratização do direito à educação, implicando que, a partir deste lugar, nos pomos a caminhar mobilizando novos “inéditos-viáveis (p.15)

As mobilizações por novos inéditos-viáveis (Freire, 1987) propostas pelas pesquisadoras, resultam em (re)existências curriculares que são construídas pelos sujeitos que vivenciam nos cotidianos escolares diferentes espaços culturais e que reconhecem esses cotidianos como espaços privilegiados de traduções, negociações e performances curriculares (Ball, 2001). Os/as professores/as da Ejai subvertem as orientações impostas quando mobilizam saberes, experiências e práticas pedagógicas concretas partindo da realidade dos estudantes (Oliveira, 2003; Cavalcante, 2017), como observamos na narrativa

Aí que vem a expertise e aí vem a questão do professor, da liberdade que o professor tem. E nesse ponto, eu acho que é aí que vem o encanto da nossa

profissão. A gente não consegue de alguma forma, trabalhar, se adaptar, mas seguir o que está ali? Ponto a ponto? Por isso que a gente crítica. A crítica vem pelo fato de nós não podermos e não conseguirmos fazer daquele jeito, porque é humanamente impossível. Se do jeito que a gente está tentando trabalhar é complicado, fazer aquilo ali é só pra, como diz o ditado famoso – “inglês ver”. Não tem por quê. (referindo que não tem sentido fazer do jeito que está posto) Então a gente [rompe] no meu caso mesmo foi assim, cada um aqui deve ter seu caso, seu jeito, e o meu sinceramente é esse. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

O conflito apresentado na narrativa aponta como os/as professores/as vivenciaram um contexto de contradição, por um lado um currículo prescrito que não fazia sentido e, por outro lado as reais condições do trabalho docente diante da realidade concreta da Ejai. A narrativa revela a resistência a uma política imposta e a reinvenção do papel docente, quando aponta a capacidade de transformar o que está posto, recriando sentidos em meio às contradições do cotidiano.

Em outra narrativa podemos observar que os/as professores/as resistem e atuam como “agentes curriculares” (Leite; Sousa-Pereira, 2023), por compreenderem que as diretrizes curriculares impostas não condizem com as realidades de necessidades dos sujeitos,

Uma vez ou outra, eu vou falar por mim, foge do que a Semed [se referindo ao departamento da Ejai] quer, pra fazer o que os alunos necessitam. Fazer o que os alunos necessitam, que é realmente ensiná-los a ler, escrever e letra-lós. Não é isso? A gente quer que eles aprendam, que eles já aprendem [...] Na verdade, que eles peguem o que eles já sabem e aprendam a aplicar no dia a dia deles. Então, a gente acaba trabalhando uma rede temática, um tema gerador, mas não na perspectiva que Semed almeja, mas na perspectiva do conhecimento que a gente já tem em relação à necessidade deles. (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023)

Ainda que situados em contextos institucionais de relações de poder, esses sujeitos, sobretudo os/as professores/as agiram com resistência, (re)existência e (re)invenção, atuando como “agentes de decisão curricular” (Leite; Sousa-Pereira, 2023)<sup>59</sup> – mesmo sem terem tido formação inicial e continuada para tal -, ao assumir valorizar os tempos de aprendizagem, as trajetórias e as experiências dos/as estudantes, revelando práticas que se constituem ações concretas contra a hegemonia curricular

---

<sup>59</sup> As autoras portuguesas, estudosas em currículo, defendem que os cursos de formação inicial de professores/as devem assegurar condições que preparem os estudantes/futuros professores para serem “decisores curriculares”, no sentido de tomarem iniciativas na busca de uma educação emancipatória e transformadora, nas suas salas de aula. Nessa direção os cursos de formação inicial devem exigir uma educação que se proporcione a aprendizagem dos/as estudantes, o que para tanto é necessário que o futuro professor /a, tenha conhecimento profundo, dos conteúdos a ensinar.

neoliberal que se desenvolve com o Germ. Essas ações de resistência demonstram que os/as professores/as desafiaram a ordem hegemônica e buscaram realizar ações que estejam diretamente voltadas para as realidades dos sujeitos da Ejai.

Como sujeitos históricos, sustentaram a concepção freireana pautada na perspectiva da educação crítica e emancipadora, onde o ato de ensinar se constitui como um ato político, postura que recusa uma reprodução automática das prescrições curriculares recebidas como orientação a seguir. Ensinar como exigência de compromisso ética com a dignidade dos/as educandos/as e também consciência do inacabamento (Freire, 1996), exige a recusa a processos que naturalizam as desigualdades e currículos descontextualizados.

Evidenciam-se assim as formas contra-hegemônicas como os/as professores/as, atuam frente as imposições políticas que são desencontradas da proposta emancipatória da Ejai. Estas narrativas apontam que mesmo diante da padronização e alinhamento imposto pela Resolução CNE/CEB nº 1/2021, estes sujeitos tem encontrado táticas de recriação dos currículos, realizando reconstruções que tem como objetivo garantir o direito a aprendizagem dos estudantes. Nesse sentido, buscam seus conhecimentos em Freire, que foram estudados, quando do processo que formava na perspectiva das Orientações Curriculares para a Ejai (2000).

E nessa direção, defendem uma proposta pedagógica pautada na escuta e no compromisso de formação crítica dos/as estudantes:

A gente sabe do conteúdo, esse conteúdo [que não atende] à realidade daqui [...] para criticar a gente precisa saber. A gente critica justamente pela falta de condição de aplicabilidade.” (Sessão conversa com professores/as – Escola D, 2023).

A gente não vai ficar simplesmente tendo que nos constranger, nos indignar ainda mais. Ai a gente faz do nosso jeito [trazendo] a nossa realidade. Esse é um fato, acho que é um meio de sobrevivência, entendeu? Eu acho que isso é o nosso ofício. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

Para quem tem já uma caminhada de Ejai, fica complicado. Eu passo isso para os professores, mas eu fico meio que acanhado. Como quem diz, olha, faça assim, mas não faça. E a gente fica meio mesclando, porque a gente que sabe que partindo da realidade deles dá outro sentido (Entrevista com Gestores/as – Escola A, 2023).

Essas narrativas revelam uma atitude de resistência dos/as professores/as e gestores/as que buscam táticas nas suas práticas com a perspectiva libertadora da concepção freireana (Freire, 1996), uma resistência que expressa atitude ética e política

com a formação dos estudantes. Ao tentar buscar outras possibilidades nos conteúdos, os/as professores/as rompem com a padronização do currículo e subvertem a prescrição, e atuam como "agentes de decisão curricular" (Leite; Sousa-Pereira, 2023), embora a sua formação não os preparou para ter esse poder de agência, quem os deu foram as experiências anteriores quando vivenciaram a rede temática, com um currículo, construído considerando as realidades vividas pelos/as sujeitos da Ejai, em processo de (re)construção curricular, ao longo de 30 anos (Caderno de Orientação Curriculares de Jovens, Adultos e Idosos, 2018).

No contexto das escolas da rede municipal da Ejai de Maceió – antes da ruptura de 2021-2024-, o currículo crítico e flexível que se materializava no cotidiano tinha como referência o caderno de Orientações Curriculares da Ejai (Maceió, 2018). Com a chegada da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 e seu alinhamento às diretrizes da BNCC, esse referencial foi suprimido, rompendo com a perspectiva formativa historicamente construída, que consolidava o trabalho pedagógico com as especificidades da modalidade.

Mesmo com a ruptura, as narrativas dos/as professores/as evidenciam que a imposição normativa não se materializou sem tensionamentos, uma vez que emergiram resistências, nas quais os/as professores/as assumem posicionamento crítico, com autonomia pedagógica na definição de percursos formativos que consideram coerentes com as realidades e ritmos dos/as estudantes. Essa resistência e recriação curricular cotidianas puderam ser percebidas quando os/as professores/as decidiram que o avanço de um período para outro não seguiria o que estava sendo imposto pela lógica do calendário determinado pela Semed:

Aqui a gente faz diferente, porque eles (Semed) dizem assim: – O aluno saiu, fez o primeiro período, com seis meses vai pro segundo. – Quem decide é o professor. Tá pronto pra ir pro segundo? Ele pode tá lá no oitavo período-. – Ah ele não tá com condições, que ele não ler-. Então ele volta pro primeiro. Não tem problema. (Sessão conversa com professores/as – Escola A, 2023)

Se o aluno, mesmo que ele tenha condições de avançar, mas se ele disser assim: eu não estou seguro, então a gente retém. Inclusive esse ano a gente teve um problema, porque eu, particularmente, eu falei com o pessoal [da Semed], eu disse: Poxa, se a turma não tá se sentindo bem, não tá segura pra sair, eu prefiro, eu, assumir a responsabilidade. Que o aluno fique na escola do que ele deixe de estudar. [...] Aí até recebi uma crítica grande porque assim, que pra o Censo não ficou uma coisa legal. Mas a gente tem que ter esse olhar diferente para o nosso aluno da Ejai, que é jovens, adultos, idosos. (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023)

A maioria dos nossos alunos são aqui da região e a gente precisa ter esse olhar enquanto educador, enquanto formador, que a gente também não pode só pensar que é interessante que o aluno evolua, sim, o nosso trabalho é pra isso,

mas a gente também tem que ter um bom senso de ter esse olhar para que realmente ele [ela] dê continuidade com segurança. Não é? (Sessão conversa com professores/as – Escola B, 2023)

Ao se recusar a avançar automaticamente os/as estudantes – para o período seguinte -, sem estarem alfabetizados/as os/as professores/as subvertem a lógica da prescrição e demostram uma postura crítica e autônoma que além de romper com a perspectiva meramente certificadora que é resultado da aceleração dos períodos da escola da Ejai – aspecto das lógicas de padronização-, recriam os calendários internos e impostos pela Semed, priorizando a permanência dos estudantes, se recusando a avançá-los sem que tenham concluído o processo de alfabetização. Esse é um aspecto de resistência pedagógica que valoriza os tempos dos sujeitos e suas trajetórias de aprendizagens.

Destacamos o outro ponto narrado pelos/as professores/as sobre a decisão de permanecer com os/as estudantes, mesmo assumindo o risco de críticas e responsabilização institucional – expressa em relação a exigência do Censo Escolar -, demonstra uma tomada de decisão consciente ao priorizar a permanência do/a estudante em detrimento da burocratização de registros e de dados estatísticos. Permanência entendida, nas duas perspectivas que defende Reis (2009). A primeira como “[...] ato de durar no tempo que deve possibilitar [...] a constância do indivíduo [...]. E a segunda, articulada a primeira considerando ao “[estudante sua] possibilidade de transformação e existência” (Reis, 2009, p. 68). Essa articulação faz com que “Permanecer [tenha o sentido de] estar e ser [e sejam] continuum no fluxo do tempo, (trans)formando pelo diálogo e pelas trocas necessárias e construidoras” e também adquire um “[...] caráter de existir em constante fazer e, portanto, ser sempre transformação” (Reis, 2009, p. 68).

Um outra aspecto contra-hegemônico percebido na investigação, foi a mobilização realizada por várias frentes, narrada pela representante do Comed. O primeiro ponto mencionado foi o papel de mobilização do coletivo do Fórum Alagoano de EJA, sendo este um espaço de denúncia e enfrentamento às políticas de desmonte vivenciadas na modalidade na rede municipal de educação. A conselheira relatou o que acontecia naquele momento na Rede Municipal de Maceió

A resolução que fundamenta e que regulamenta a Ejai no município de Maceió ela é frágil. Um documento que por conta do desmonte de 2020/2021, houve desmonte [sobre o demonstre que ocorreu na gestão da Ejai na Semed, período em que toda a equipe de técnicos que eram responsáveis pela Ejai foi retirada de suas funções]. Quem é que entra no cenário da Ejai no município de Maceió que vai fazer a diferença? E quem vai olhar isso? Nem a escola, nem o conselho, nem a secretaria, nem ninguém. É o fórum [alagoano] de EJA. O

protagonismo é do fórum. É quando chega no fórum, várias pessoas, trouxeram a discussão do [para o] fórum, de que o desmonte vinha de toda a estrutura de Ejai. Não seria anual, passa a ser semestral, a carga horária cai, não houve um processo de transição, do anual para o semestral. (Entrevista com membra do Comed, 2024).

Essa narrativa mostra a não passividade do Fórum Alagoano de EJA – diante dos efeitos uniformizadores do Germ -, que se posicionou como espaço público de política como disputa (Ball, 2001). Os textos políticos circulam e se materializam – sendo interpretados e recriados nos contextos escolares-, onde entram em confronto com as histórias, culturas e interesses locais (Mainardes, 2006; Ball e Mainardes, 2011; Ball; Maguire; Braun, 2021). As reações dos /as atores/as educacionais à Resolução nº 1/2021 apontam práticas de resistência, ao forjarem condições de atuação devolvendo à comunidade escolar a possibilidade de deliberar sobre seus tempos, conteúdos e finalidades, afirmando aquilo que Ball (2001) vai chamar de relações políticas locais, ou seja, a capacidade dos atores de traduzir, tensionar e também subverter a agenda global em defesa de uma educação pública emancipatória.

Durante a nossa investigação, observamos processos de reorganização de novas políticas voltadas à EJA, isso no âmbito nacional e no contexto da Rede Municipal de Maceió. Em 2024/2025, houve renovação do grupo de trabalho da Coordenação Geral da Educação de Jovens, Adultos e Idosos (CGEJAI), da Semed, que assume com uma autonomia político-administrativa para a (re)construção das diretrizes para a Ejai no município, independente do que preconiza a Resolução em questão. Esse movimento requereu a necessidade de outras orientações político-pedagógicas para as escolas, diferentes daquelas impostas pela gestão anterior.

A nova organização do Grupo de Trabalho da CGEJAI agregou profissionais educadores/as e técnicos/as com acumulada experiência e compromisso histórico com a modalidade. Estes profissionais tem sido responsáveis por retomar as orientações curriculares na perspectiva crítica, freireana e valorizando os processos formativos, emancipatórios e que reconheça as diversidade e diferenças dos sujeitos da Ejai, bem como reconheça o direito que os/as professores/as tem de dizer sua palavra e da participação na possível (re)criação das ações nas políticas e educacionais no município para a Ejai, que requererá tempo para a sua consolidação.

É importante ressaltar que essa reorganização da CGEJAI, foi resultado da mobilização do Fórum Alagoano de EJA e educadores/as, que, por meio de pressões junto a gestão da Semed, tornou possível a reavaliação das orientações curriculares impostas

para a Ejai no município, como narra a conselheira do Comed: “*Muda-se a gerência da Ejai, no município de Maceió. Com essa mudança, a denúncia do fórum é entendida.*” (Entrevista membra do Comed, 2024).

O entendimento, por parte da gestão da Semed, de que seria necessário reestruturar a Ejai representou, além da substituição do grupo que atuava nessa gestão, mas também a reabertura para o diálogo e o retorno das concepções pautadas pelo direito à educação e compromisso com as especificidades históricas e pedagógicas da modalidade. No entanto, como lembra a conselheira do Comed, o movimento de retomada ainda impõe tensões e desafios que exigem dialogados e ações coletivas:

[...] Então volta a ser anual. Mas o que está acontecendo agora? Ela volta a ser anual, essa é uma leitura minha, mesmo no Comed. Ela volta a ser anual, mas ninguém discutiu como vai ser esse ano novamente, porque nem é Rede Temática, nem é projeto pedagógico. Então que currículo é esse? Aí é quando a Semed agora também, aí já é o conselho chamando a atenção da Semed: Qual é o currículo que a gente vai propor? (Entrevista membra do Comed, 2024)

O retorno à organização anual e a reabertura ao diálogo na Rede Municipal de Maceió representou avanços contra o desmonte que aconteceu entre 2021-2024, embora ainda exista uma necessidade de ajuste normativo e pedagógico na orientação curricular que vem se estabelecendo-, as reivindicações, resistências e mobilizações realizadas, constituíram-se em uma contra-hegemonia, que resultou em mais um capítulo das lutas históricas da Ejai em Maceió.

Quando indaga a conselheira: “qual é o currículo que a gente vai propor?”, nos faz compreender que a reorganização na estrutura de gestão da Ejai na Semed está ainda no começo e que essa reconfiguração inaugura a continuidade dos desafios normativos e pedagógicos, porém em um cenário em que o diálogo é possível.

Essas conquistas se tornaram possíveis porque professores/as, gestores/as, fóruns, movimentos sociais, acionaram seus repertórios de resistências e por meio de denúncias públicas e reivindicaram o lugar da Ejai como direito subjetivo e inegociável, ou seja, os movimentos contra-hegemônicos, representaram uma conquista do direito à educação.

A resistência do contexto local encontrou ressonância no cenário nacional, em que após mobilizações dos movimentos sociais e dos Fóruns EJA Brasil, e com a abertura do diálogo possibilitada pelo terceiro governo de Luiz Inácio Lula da Silva, que assumiu em 2023 a presidência da república, foi possível o ressurgimento de espaços institucionais como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

(Secadi) – extinta após o golpe de estado jurídico-midiático-parlamentar em 2016 -, bem como o retorno da Comissão Nacional de EJA (CNAEJA), que buscaram prioritariamente colocar em pauta o Parecer CNE/CEB nº 3/2025, aprovada em 29 de janeiro de 2025, no Conselho nacional de Educação (CNE), visando a revogação das Diretrizes Operacionais da EJA de nº 1/2021, essas conquistas representa uma “arquitetura de resistências e da esperança” (Alvarenga; Correa; Ribeiro, 2022, p.14) pela democratização pelo direito à educação dos sujeitos da EJA.

Nesse processo ocorreu uma audiência pública online em 28 de novembro de 2024, marcando um momento de escuta democrática, sobre a análise da referida Resolução. Além disso, outras ações, como a Conferência Nacional de Educação (Conae) em 2024, onde os Fóruns de EJA do Brasil manifestaram a necessidade de sua revogação, formaram mecanismos de pressão contribuindo para que o Conselho Nacional de Educação (CNE) mobilizasse a análise do parecer normativo, propondo uma nova resolução, sendo está a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, aprovada e publicada em 08 de abril de 2025.

A extinção da Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, configura-se como importante marco na reafirmação da EJA como direito subjetivo, em oposição à lógica do Germ, por reconhecer os aspectos excludentes do alinhamento e da padronização da EJA à BNCC, assegurando no Art. 2º, inciso I, que os sistemas de ensino podem, “propor formas diversificadas de organização curricular para o atendimento das necessidades e demandas dos estudantes jovens, adultos e idosos”. Essa decisão rompe com a prescrição, reconhecendo a autonomia das redes e das escolas, garantindo a possibilidade dos aspectos fundamentais para a EJA no que se refere a construção de currículos *pensados praticados pensados* (Oliveira, 2003; Cavalcante, 2017) a partir das realidades locais das escolas e comunidades.

As narrativas dos/as participantes das sessões conversas e entrevistas, demonstram que a EJA é compreendida como um espaço de construção de saberes que se entrelaçam com trabalho, cultura e vida cotidiana. As resistências empreendidas por estes sujeitos são resultado de um movimento coletivo que compreende os sujeitos jovens, adultos e idosos, para além das margens periféricas e do lugar restrito à certificação. A modalidade se materializa como espaço político, ético e estético onde estudantes trabalhadores/as produzem, criam, recriam, compartilham seus saberes articulando suas histórias de vida aos conhecimentos acumulados cientificamente. O movimento contra-

hegemônico realizado pelos/pelas participantes da pesquisa reafirma a EJA como campo de disputa e de conquista.

## 6 CONCLUSÃO

Nesta investigação, buscamos compreender como, nas culturas organizacionais escolares da Ejai da Rede Municipal de Maceió, emergem movimentos e tensões hegemônicas e contra-hegemônicas em detrimento do Germ, considerando o período de 2020 a 2024. Período este, marcado por disputas em torno da concepção de currículo e do direito à educação, provocadas pela publicação da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos e determina, entre outros pontos, o alinhamento da Política Nacional de Alfabetização (PNA) à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e à modalidade de Educação de Jovens e Adultos a Distância (EaD), sendo o primeiro aspecto nosso objeto de estudo.

Como indicado na Introdução e Metodologia, o presente estudo busca analisar as implicações do Germ infeccioso nas dinâmicas culturais das organizações escolares da Ejai, com foco específico no contexto de Maceió. A problemática central que orienta esta pesquisa é compreender em que medida esse fenômeno tem impactado a construção e a execução do currículo escolar, considerando as particularidades do público atendido pela Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Partindo de uma abordagem metodológica fundamentada em análise crítica e revisão teórica, o trabalho pretende oferecer subsídios para refletir sobre os desafios enfrentados por essas instituições diante de influências externas que podem moldar práticas pedagógicas e estratégias educacionais. Assim, busca-se contribuir para o debate sobre como elementos externos, como o Germ infeccioso, podem interferir na autonomia curricular e na formação de identidades culturais dentro dessas escolas.

Com base na problematização mencionada, nossa pesquisa procurou responder três questões contrárias:

- i. *As lógicas do Germ têm realmente influenciado e impactado a Ejai?*
- ii. *Com essa influência, as culturas organizacionais escolares se constituíram em ações hegemônicas ou contra-hegemônicas?*
- iii. *Quais medidas foram adotadas pelas escolas?*

Para compreender a problematização e “responder” aos objetivos, nossa opção centrou-se na abordagem qualitativa – tendo como foco casos múltiplos -, articulada ao Ciclo de Políticas e como referencial, nos apoiamos na análise documental e Análise de

Conteúdo, que possibilitaram acessar os sentidos, efeitos e tensões das políticas no contexto da prática. Utilizamos os procedimentos e instrumentos metodológicos sessões de conversas e entrevistas semiestruturadas que contribuíram para dar visibilidade por meio da escuta atenda às narrativas dos/as professores/as, gestores/as e representante do Conselho Municipal de Educação (Comed).

Esse processo foi essencial para identificarmos as imposições hegemônicas e as ações de resistência e (re)existência curricular que se materializaram nos cotidianos de quatro escolas da Rede Municipal de Maceió que atendem a modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, situadas em regiões administrativas periféricas e que ofertam a modalidade no primeiro segmento que compreende os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano de Ejai.

A investigação organizou-se em seis seções que nos permitiu caracterizar as articulações do Germ no contexto global, identificando também suas manifestações no Brasil e na rede municipal de Maceió, além disso, nos permitiu situar alguns marcos históricos e conceituais da Ejai. No percurso da investigação estruturamos a análise em três dimensões: i. A padronização e o alinhamento curricular; ii. Os impactos da reforma nas especificidades da Ejai; e iii. As práticas contra-hegemônicas que reafirma o direito à educação como espaço político e cultural de produção de sentido.

Destas dimensões emergiram as seguintes categorias: i. *Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais*; ii. *Descaracterização da EJA/EJAI e a Fragmentação Identitária*; e iii. *Resistência Docente e (Re)existência Curricular*, respectivamente. Estas categorias se constituíram como fundamentais para compreendermos como o Germ contaminou as políticas nos contextos locais e como esses contextos reagiram.

A primeira categoria diz respeito a *Imposição Curricular e Silenciamento das Vozes Locais*, as narrativas a ela pertencente, evidenciaram que o Germ contaminou a modalidade com as determinações da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 ao propor o alinhamento da Ejai à Base Nacional Comum Curricular e atuou com uma política de imposição curricular, extinguindo a proposta de Orientação Curricular em Rede Temática que vinha sendo construída ao longo de 30 anos nas escolas municipais de Maceió com atendimento a essa modalidade. É que a sua implantação encontrou um terreno fértil, marcado pela saída do grupo de trabalho da CGEJAI- Semed, que resistia as determinações da referida Resolução e a entrada de um novo grupo que se posicionava favorável.

A implementação de uma abordagem curricular verticalizada nas escolas,

conforme destacado por professores/as e gestores/as, ocorreu de maneira impositiva e sem a devida escuta dos sujeitos diretamente envolvidos no processo educacional – gestores/as, docentes e estudantes. Tal modelo desconsiderou as particularidades locais e o currículo já em prática, evidenciando uma lógica padronizadora que ignora a diversidade de histórias, experiências e necessidades formativas dos/as estudantes. Essa postura compromete a capacidade de atender às demandas específicas de cada contexto escolar, desvalorizando as vivências cotidianas e os processos de ressignificação que são inerentes à modalidade educacional.

Esse movimento nos permitiu compreender como o Germ contamina as políticas educacionais por meio da regulação, responsabilização, atuando como forma de silenciamento e padronização. Quanto ao tempo formativo dos/as estudantes, impôs o ajuste dos ciclos formativos com o foco na certificação, instaurando a lógica prescritiva, do desempenho e produtividade, além de materiais didáticos que chegaram às escolas; desconsiderou os processos pedagógicos emancipatórios anteriormente consolidados e em construção e desconsiderou, ainda, a autonomia docente.

Essas influências na segunda categoria apontaram para a *Descaracterização da EJA/EJAI e a Fragmentação Identitária*, nos permitindo identificar que a contaminação do Germ se desenvolveu para além da dimensão do currículo e impactou a identidade histórica e social da modalidade, que tem seus fundamentos na educação popular, uma vez que valorizava as experiências dos sujeitos jovens, adultos e idosos. Além de ter gerado uma reorganização em períodos formativos aligeirados, desconsiderando o tempo de aprendizado dos/as estudantes, resultando em uma fragmentação identitária no percurso escolar.

Essa ruptura, associada à ausência de normativas locais que consolidassem as mudanças das fases para períodos, não estabeleceu uma transição que respeitasse o aprendizado dos/as estudantes. O que ocorreu foi que muitos desses sujeitos, ficaram desvalorizados, isso contribuiu para sentimentos de vulnerabilidade e insegurança entre os/as estudantes e professores/as. Conforme relatado pelos/as professores/as, ao não se sentirem respeitados em suas etapas de desenvolvimento de aprendizagem, os/as estudantes expressavam o desejo de não permanência na escola, interrompendo a perspectiva de pertencimento e construção de significados.

A substituição do enfoque curricular pela perspectiva do empreendedorismo tem promovido uma mudança significativa na orientação da formação escolar, priorizando a adaptação às exigências do mercado em detrimento de uma educação voltada para a

emancipação e o desenvolvimento crítico dos estudantes. Essa transformação reflete uma lógica individualista que desconsidera a construção coletiva de saberes e o compromisso político-pedagógico historicamente defendido por educadores e instituições escolares, especialmente aqueles inspirados na pedagogia freireana. Como consequência, observa-se um esvaziamento da dimensão crítica e reflexiva da educação, que passa a ser instrumentalizada para atender às demandas do capital, comprometendo o papel da escola como espaço de formação integral e cidadã.

A terceira categoria, revelou a *Resistência Docente e (Re)existência Curricular*, que mesmo com a imposição hegemônica das políticas de padronização, as práticas contra-hegemônicas foram desenvolvidas, apontando que o Germ não encontrou passividade absoluta. As vozes dos/as participantes evidenciaram que a lógica prescritiva e de fragmentação da identidade da Ejai encontrou limites na ação crítica dos sujeitos que se colocaram como “agentes de decisão curricular” e em suas práticas na tentativa de romperem com o que se encontrava em vigor, defendido pelos técnicos/as, em exercício, na CGEJAI-Semed, no período em estudo.

Para tanto, professores/as e gestores/as das escolas participantes da nossa investigação, criaram brechas, ou seja, usaram táticas e redirecionaram as práticas docentes, reivindicando o direito de *pensarpraticarpensar* o currículo com base na realidade dos sujeitos da Ejai. Questionaram os ciclos acelerados que não fomentavam a aprendizagem dos/as estudantes, além da decisão de não permitir os avanços dos/as estudantes de forma compulsória para os próximos períodos; reafirmaram a escola como espaço de criação e recriação curricular e de afirmação da dignidade e do direito dos sujeitos da modalidade de terem uma educação problematizadora e emancipatória.

A atuação contra-hegemônica dos/as professores/as e gestores/as, confirma que a Ejai em Maceió se mantém como campo de disputa, em que a formação emancipatória mobilizada ao longo de mais de 30 anos, deixou compromissos éticos-políticos, que foram usados, quando a necessidade assim exigiu. Mesmo que os efeitos do Germ tenham se articulado de maneira intensa, as vozes dos/as participantes desta investigação apontaram que as experiências formativas, foram decisivas para desafiar a lógica de padronização, regulação e mercadológica, evidenciando a (re)existência curricular da Ejai.

Com base nas vozes dos/as participantes que nos permitiram construir dados empíricos para as categoriais e nesse percurso os referenciais teóricos, nos possibilitaram alcançar os objetivos da nossa investigação, caracterizando e identificando que as

articulações do Germ se manifestaram tanto nos processos macroestruturais – com a formulação e homologação da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 que alinhou Ejai à BNCC –, quanto nas dimensões micropolíticas, que se materializaram nas práticas escolares e nos cotidianos pedagógicos. Destacamos a redução dos tempos formativos dos ciclos com a imposição da matriz curricular deslocada das realidades locais, além da extinção das Orientações Curriculares em Rede Temática com base nos princípios freireanos que vinham orientando a modalidade.

Essas articulações evidenciaram a lógica da padronização curricular e alinhamento às demandas neoliberais, descaracterizando da modalidade e gerando inseguranças entre professores/as e estudantes, fragilizando o compromisso com a formação crítica e emancipatória construída historicamente na Ejai.

Em contrapartida, identificamos práticas de resistências e reinvenção pedagógica nas narrativas dos/as participantes, quando expressaram tanto a decisão de não avançar compulsoriamente os/as estudantes, quanto na resistência de permanecer refletindo criticamente o currículo, mesmo quando a resolução imposta exigia o contrário. Essas ações se caracterizam por movimentos contra-hegemônicos que reafirmam a Ejai como campo de disputas simbólicos, políticos e formativos.

Com essa investigação reconhecemos a complexidade de um campo com tensões e disputas de sentidos, atravessado por diversos discursos, concepções e práticas que se entrelaçam, evidenciando que a Ejai em Maceió vivênciava contradições, resistências e possibilidades de reinvenção, o contribuiu, para responder, ainda que parcialmente, à questão norteadora da nossa investigação – *o Germ infeccioso tem influenciado de maneira significativa o currículo da Ejai em Maceió, impactando as culturas organizacionais escolares e gerando tensões nos princípios formativos que estruturavam as práticas pedagógicas historicamente construídas na modalidade.*

Compreendemos que as políticas públicas locais e nacionais são indispensáveis para o efetivo direito à educação, no entanto, quando ocorrem por empréstimos ou são importadas de outros contextos, apresentam o risco de se converterem em instrumentos homogeneizantes e padronizadores, mas, quando essas políticas são sustentadas para além das mudanças de governo, podem se constituir enquanto possibilidade contra-hegemônica, com condições de efetivar sua função transformadora.

Comentamos ainda algumas observações que não foram foco do nosso estudo, mas que apareceram enquanto reflexões entre professores/as, gestores/as e representante do Comed, apontando a realização de mobilizações provocadas pelo Faeja, incialmente

não escutadas pela Semed. Essas mobilizações, convocaram reuniões públicas e denúncia por meio de moções que resultaram em pressões para reavaliação das diretrizes curriculares determinadas pela Resolução CNE/CBE nº 1 de 2021, embora o atendimento pelos gestores da Semed tenha sido tardio. É que somente no final do ano de 2024 houve a recomposição da CGEJAI/Semed retornando algumas pessoas do grupo que outrora havia sido destituída e, com isso, uma das primeiras iniciativas foi rever os ciclos formativos que passaram a ser anuais para os anos iniciais na Ejai e a reabertura dos debates sobre um referencial curricular que se constitua enquanto direito para a modalidade e especificidades locais. Temos consciência, que ainda existe um longo caminho a percorrer para que a Ejai se fortaleça no município de Maceió.

No âmbito nacional, com o retorno de um governo progressista, e também os retornos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), houve a abertura novamente ao diálogo que tornou possível a proposta da Resolução, aprovada em abril de 2025, que revogou a resolução anterior (Resolução nº 1 de 2021), foco da nossa investigação. Consideramos que são passos lentos, para poder constituir-se em um avanço significativo para a modalidade, mesmo que ainda apresente limites e tensões que carecem de debates por questões antigas, como por exemplo: a definição da idade mínima para ingresso na EJA, ser a partir de 18 anos, uma vez que manter os 14 anos, irá sempre abrir espaço para o deslocamento compulsório de muitos estudantes jovens expulsos do ensino dito regular, que se abrigam nos espaços da EJA.

Mesmo com esses limites e tensões que requerem muitas mobilizações daqueles que defendem a EJA, o início dos debates e a aprovação das nova Diretrizes Operacionais, retoma a perspectiva na construção de uma política nacional para a EJA fundamentada na justiça social, que insira a realidade dos sistemas educacionais estudais e municipais, garantindo o direito à educação, principalmente para os sujeitos historicamente excluídos dos seus direitos.

Destacamos que o início desta investigação deu-se em 2021, momento em que estávamos vivenciando diferentes formas de repressão, por meio dos discursos autoritários<sup>60</sup>, ações violentas empreendidas por grupos conservadores, cenário em que se intensificaram as agendas neoliberais e a mercantilização da educação operada por movimento de exclusão de direitos, individualismo, negligencia em relação à ciência –

---

<sup>60</sup> No cenário da Pandemia Mundial de 2020-2021, discursos oficiais mencionados pelo Presidente da República do Brasil em exercício naquele período (2019-2022).

contexto que foi predominante no momento pandêmico -. Acrescente-se a esse cenário de retrocessos as ameaças à educação pública de um modo geral. Isso, reacendeu a articulação coletiva e força de mobilização, porque os tempos exigiram resistência e ainda exigem, diante da polarização que ainda vivemos, para manutenção do nosso Estado de Direito.

Ressaltamos a importância que das vozes dos/as professores/as, gestores e de uma representante do Comed. Registrados a não inclusão da escuta das vozes dos/as estudantes, que tinham e têm muito a nos dizer sobre as suas experiências em um momento tão difícil que enfrentaram no período de 2021 ao final de 2024. Assumimos, diante dessa ausência o compromisso para continuidade deste estudo, no sentido não só da escuta dos/as estudantes, mas de acompanhar as ocorrências que as mudanças das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, homologadas em abril de 2025, podem gerar ou não. Bem como acompanhar e ações do Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação na Educação de Jovens e Adultos instituído em 2024.

Esta investigação contribuiu para ampliar nossa percepção enquanto pesquisadores/as, pela possibilidade de estarmos em contato com diferentes contextos, sujeitos e perspectivas teóricas. O exercício do diálogo e da escuta atenta, bem como os estudos de diferentes pesquisadores/as, e ainda a relação entre estes estudos, as narrativas e os contextos, produziram deslocamentos importantes no nosso modo de compreender a pesquisa em educação, principalmente no que se refere ao estudo das reformas globais e sua influência nas políticas educacionais locais. Aprendemos os limites do processo investigativo, mas, também o entendimento que nunca se encerra. Aprendemos, ainda, que pesquisar é um ato político, ético, estético e inacabado, é um exercício de respeito aos saberes e percepções dos/as sujeitos, além da compreensão de que toda investigação exige uma dimensão de responsabilidade coletiva.

É nesse lugar inacabado – e, ao mesmo tempo, movidos pela esperança, que esta pesquisa se coloca, como convite a seguir questionando, resistindo e (re)criando outras possibilidades de compreender e problematizar a Educação de Jovens, Adultos e Idosos como direito, como lugar histórico e como conquista da classe trabalhadora.

## REFERÊNCIAS

- ADAMSON, Frank; ÅSTRAND, Björn; DARLING-HAMMOND, Linda. **Global education reform.** Taylor & Francis, 2016.
- ALVARENGA, Marcia Soares; CORRÊA, Nádia Batista; RIBEIRO, Glasiele Lopes de Carvalho. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais: La dialéctica del lugar social de la educación de jóvenes y adultos en las políticas curriculares actuales. **Revista Cocar**, v. 11, 2022.
- ALVES, Nilda. A narrativa como método na história do cotidiano escolar. **Disponível:** [www.blibiotcadominiopublico.com.br](http://www.blibiotcadominiopublico.com.br). **Último acesso em**, v. 29, p. 0972009, 2000.
- ALVES, Nilda. Sobre a possibilidade e a necessidade curricular de uma base nacional comum. *Revista e-Curriculum*, v. 12, n. 03, p. 1464 – 1479. 2014.
- BALL, Stephen J. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, pp.99-116, Jul/Dez 2001
- BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias.** Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais: debates contemporâneos.** São Paulo: Cortez, 2024.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** Lisboa: Edições 70, Lda. 2008.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política:** ensaios sobre literatura e história da escrita. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 – (obras Escolhidas v.1).
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- BRASIL. Casa Civil. Lei Federal n.º 9.394. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Casa Civil, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Referencial para implementação das diretrizes operacionais de EJA nos Estados, municípios e Distrito Federal.** Brasília, DF: 2021. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso\\_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acesso_informacao/pdf/DocumentoReferencialCoejafinal.pdf)
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu**

**alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.** Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2021.

BRASIL, I. B. G. E. **Censo Demográfico 2022.** Dados nacionais. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, 2022.

BRASILEIRO, Regina Maria de Oliveira. **O formador de professores no curso de licenciatura em Matemática do Instituto Federal de Alagoas:** da profissionalização à prática pedagógica. 2019. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2019.

BROADFOOT, P. & BLACK, P. (2004). Redefining assessment? The first ten years of assessment in education. **Assessment in Education**, vol. 11, nº 1, 7-27. Buckingham: Open University Press

BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. Dados Qualitativos. In BOGDAN, R.C.; BIKLEN, S.K. **Investigação qualitativa em educação - uma introdução a teorias e aos métodos.** Porto: Porto Editora, 1994. P.147- 202.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean. Washington, DC: World Bank, 2015.

CAETANO, Maria Raquel. A educação no contexto de crise do capital e as relações entre estado, mercado e terceiro setor nas políticas educacionais. **Laplage em revista**, v. 4, n. 2, p. 153-168, 2018.

CAIXEIRO, Cristina Alpalhão. A cultura organizacional. **Revista Alentejo Educação**, v. 2, p. 23-30, 2011.

CARVALHO, Janete Magalhães. A formação de professores como redes de conversações: por um devir-docência. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa. REIS, Graça. (Orgs.) **Pesquisadores como formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências.** Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017. (p.63-82)

CARVALHO, Kely Rejane Souza Anjos et al. Trajetória, avanços e perspectivas da EJA face à BNCC. **Educação em Revista**, v. 21, n. 2, p. 51-64, 2020.

CAVALCANTE, Valéria Campos. (Des) invisibilizando os currículos na EJA de escolas públicas de Maceió. Tese (doutorado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2017.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano: 1 Artes de fazer.* 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CORTADA, Silvana. EJA- Educação de Jovens e Adultos e seus diferentes contextos. Jundiaí, SP: Paco Editorial, 2013.

COSTA, Vanessa do Socorro Silva da. **Base Nacional Comum Curricular como política de regulação do currículo, da dimensão global ao local: o que pensam os professores?** Tese (Doutorado em Educação: Currículo), Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo, Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

COURA, Isamara Grazielle Martins; EITERER, Carmem Lúcia; SOARES, Leônicio José Gomes. A EJA pelo olhar de estudantes idosos: as motivações para estudar nessa fase da vida. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 24, n. esp., p. 1-20, abr./jun. 2023.

DA SILVA, Luciana Leandro; HYPOLITO, Álvaro Moreira; RODRIGUES, Alan Nascimento. Políticas Educativas na Região Nordeste do Brasil em tempos de pandemia: oportunidade para Edu-business? **Revista Española de Educación Comparada**, n. 42, p. 173-192, 2023.

DALE, Roger. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? **Educação & sociedade**, v. 25, p. 423-460, 2004.

DE LIMA, Jorge. Redes na educação: questões políticas e conceptuais. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 20, n. 2, p. 151-181, 2007.

DANTAS, Alice Cristina de Lima. **Fóruns de educação de jovens e adultos: movimentos em defesa de direitos e políticas públicas para a educação de jovens e adultos.** 2010. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. Políticas Públicas: reflexões necessárias. In. DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. SILVA, Maria da Conceição Valença da (Org.) **Políticas públicas em Educação: episteme e práticas**. Curitiba: CRV, 2017. (p.19-30).

DI PIERRO, Maria Clara Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez., 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. **Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil**. Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005a.

DI PIERRO, Maria Clara. **Um balanço da evolução recente da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005b, p. 17-30. 362p. – (Coleção educação para todos; 3).

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cadernos Cedes**, v. 35, p. 197-217, 2015.

EVANGELISTA, Olinda; SHIROMA, Eneida O. A nova Pedagogia da Hegemonia no Brasil: Entrevista com Lúcia Neves. In: Perspectiva. Florianópolis: v. 29, n. 1, p. 229-

242, jan./jun. 2011.

FARIA, Camila Grassi Mendes de. **A privatização da política educacional brasileira: o papel do Movimento Pela Base nacional Comum na ampliação do modelo de governança de Estado.** Tese (Doutorado), Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022.

FÁVERO, Osmar; FREITAS, Marinaide. A educação de adultos e jovens e adultos: um olhar sobre o passado e o presente. **Revista Inter-Ação**, v. 36, n. 2, p. 365-392, 2011.

FERNANDES, D. **Notas sobre os paradigmas de investigação em educação.** Noesis, 18, 64-66, 1991.

FÓRUM ALAGOANO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (FAEJA). **Moção de repúdio à implementação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 sem diálogo com a comunidade escolar.** Maceió, 30 dez. 2021. Disponível em: <https://forumeja.org.br/al/node/85>.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade.** 5<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. 10.ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos / Paulo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018. 160 p.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos em Maceió – Alagoas: A experiência de uma década – 1993 a 2003. In: MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores para EJA:** dilemas atuais. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Educação de jovens e adultos: uma releitura das políticas e ações. In: FREITAS, Marinaide de Lima Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. Proposta de Formação de Alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos. **Maceió: MEC e UFAL**, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. *Educação & Sociedade*,

Campinas, v. 24, n. 85, p. 93–117, jan./abr. 2003.

FULLER, Kay; STEVENSON, Howard. Global education reform: understanding the movement. **Educational Review**, v. 71, n. 1, p. 1-4, 2019. DOI: 10.1080/00131911.2019.1532718

GHENDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed., p. 37-68, São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere** [livro eletrônico]: caderno 13 (XXX): 1932–1934: notas sobre a política de Maquiavel. Tradução: Anita Schlesener; Maria Socorro Militão. Rio de Janeiro: IGS-Brasil, 2024.

GONZÁLEZ, Emanuel Daniel Isaac Arredondo; YANCOVIC, Mauricio Pino. Movimento da reforma da educação global no chile: entre continuidade e mudança de paradigma. **Educere et Educare**, v. 15, n. 35, p. 10-17648/educare. v15i35. 23917, 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Brasília, n. 14, p. 108–130, maio/ago. 2000.

HARGREAVES, Andy. **Os professores em tempos de mudança**: o trabalho e a cultura dos professores na idade pós-moderna. Amadora: Mc-Graw-Hill de Portugal, Lda. 1998.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. BNCC, Agenda Global e Formação Docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 187-201, jan./mai. 2019.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas curriculares, estado e regulação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1337-1354, out.-dez. 2010.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. & IVO, A. A. Políticas curriculares e sistemas de avaliação: efeitos sobre o currículo. *Revista e-Curriculum*, n.11, v. 02, ago. 2013.

LEITE, Carlinda Maria Ferreira Alves Faustino; SOUSA-PEREIRA, Maria de Fátima. Políticas curriculares na relação com políticas de formação inicial de professores em Portugal. **Currículo sem Fronteiras**, v. 23, e1149, 2023.

LIMA, Nilzete Souza Silva de. **Campanhas de alfabetização de adultos e de jovens e adultos em Maceió**: Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral, 1967-1985) e Programa Brasil Alfabetizado (PBA, 2003-2010), 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

LIRA, Iolita Marques de. **Da cópia à criação no curso técnico em artesanato do Ifal**: Experiências na educação profissional de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Maceió, 2019. 190 f.

LÜCK, Heloísa et al. Dimensões da gestão escolar e suas competências. **Curitiba: Editora Positivo**, v. 1, 2009.

LÜDKE, M. e ANDRÉ. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária. 2013.

MACEIÓ. Secretaria Municipal de Educação de Maceió. **Plano Municipal de Educação – 2015-2025**

MACEIÓ (Município). Secretaria Municipal de Educação. **Orientações curriculares para a educação de jovens, adultos e idosos (Ejai).** Maceió: Editora Viva, 2018.

MACEDO, Elizabeth. Fazendo a Base virar realidade: competências e o germe da comparação. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, p. 39-58, 2019. DOI: 10.22420/rde. v13i25.96

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos: após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 27, p. 47-69, 2006.

MAINARDES, Jefferson; MARCONDES, Marina Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, abr. 2009.

MARINHO, P. **A avaliação da aprendizagem no ensino básico:** contributos para a compreensão da sua relação com o sucesso escolar. Tese de doutoramento. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. Porto, Portugal. 2014.

MARINHO, Paulo; LEITE, Carlinda; FERNANDES, Preciosa. “GERM INFECIOSO” NAS CULTURAS ESCOLARES – possibilidades e limites da política de autonomia e flexibilização curricular em Portugal. **Curriculum sem Fronteiras**, v. 19, n. 3, p. 923-943, set./dez. 2019.

MENDES, Maria Francisca; PÉREZ, Carmen Lúcia Vidal. Entre nessa roda... conversas e narrativas na pesquisa e na formação de professores. In. OLIVEIRA, Inês Barbosa. REIS, Graça. (Orgs.) **Pesquisadores como formação de professorxs: rodas de conversa e narrativas de experiências**. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2017. (p.171-184)

MINAYO, Maria Cecília de Souza; O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 2016.

MORGADO, José Carlos. Projecto curricular e autonomia da escola: das intenções às práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Periódico científico editado pela Anpae, v. 27, n. 3, 2011.

MOURA, Adriana Ferro; LIMA, Maria Glória. A reinvenção da roda: roda de conversa, um instrumento metodológico possível. **Universidade Federal da Paraíba. Revista Temas em Educação**, v. 23, n. 1, p. 95, 2014.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Anna Cynthia; HADDAD, Sérgio. As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. **Cadernos de pesquisa**, p. 61-83, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **Curículos praticados:** entre a regulação e a emancipação. Rio de Janeiro: DP & Alii, 2003.

PAIVA, Jane. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. 17 p. In: **29ª Reunião Anual da ANPEd**, v. 29, 2006, Caxambu. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPEd, 2006a.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, p. 519-539, 2006b.

PEREIRA, João Márcio Mendes. O Banco Mundial e a construção política dos programas de ajustamento estrutural nos anos 1980. **Revista Brasileira de História**, v. 33, p. 359-381, 2013.

PINO, Ivany Rodrigues. Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade.; DUARTE, Adriana M. Cancella; VIEIRA, Lívia M. Fraga. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM. Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/22-1.pdf>. Acesso em: 10 de agosto de 2025.

**PORTALFÓRUMEJA.** *1º Esquenta XIX ENEJA 2026 | Brasília-DF – Tema: Política Pública de EJA: novas diretrizes operacionais e os desafios para a qualificação da EJA.* YouTube, 6 maio 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o2SSwuaajx98>. Acesso em: 31 maio 2025.

POWER, Sally. Por que as políticas educacionais falham? In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (orgs.). **Pesquisa em políticas educacionais:** debates contemporâneos. São Paulo: Cortez, 2024. p. 351-370

REIS, Dyane Brito. **Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa.** Tese de Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, Bahia, BA. 2009.

ROCHA, Adriana Rocely Viana da. A rede temática II segmento da educação de jovens e adultos (EJA) no município de Maceió. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Maceió, 2011. 132f.

ROBERTSON, S. L. What teachers need to know about the global education reform movement. In: LITTLE, G. (Ed.). Global education “reform”. Building resistance and solidarity. Croydon: Manifesto Press, 2015. p. 10-17.

SAHLBERG, Pasi. The Global Educational Reform Movement and Its Impact on Schooling. In Karen Mundy; Andy Green; Bob Lingard e Antoni Verger (Eds.). The Handbook of Global Education Policy, p.128-144, 2016.

SAHLBERG, Pasi. Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland? New York, NY: Teachers College Columbia University, 2011.

SAHLBERG, P. The Fourth Way of Finland. Journal of Educational Change, v. 12, n. 2, p. 173–185, 2011

SAHLBERG, P. (2012) How GERM is infecting schools around the world? Disponível em: <https://pasisahlberg.com/text-test/>

SAHLBERG, P. (2015). **Lições Finlandesas 2.0: O que o Mundo Pode Aprender com a Mudança Educacional na Finlândia?** (2<sup>a</sup> ed.). Nova Iorque: Teachers College Press.

SAHLBERG, P. (2016). **O paradoxo finlandês:** educação pública equitativa dentro de uma economia de mercado competitiva.

SACRISTÁN, José Gimeno et al. **Educar por competências: o que há de novo?** Artmed Editora, 2016.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar: um estudo genealógico e cartográfico. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (PIBIC/CNPq/Ufal). 2015/2016. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2016.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. Da genealogia /cartografia da cultura organizacional escolar a construção de um glossário de fundamentos teórico-epistemológicos.

**Relatório final do projeto de iniciação científica** (Pibic/CNPq/Ufal). 2016/2017. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017.

SANTOS. Ana Luisa Tenório dos. A cultura organizacional escolar e o trabalho docente na educação de jovens e adultos. **Relatório final do projeto de iniciação científica** (Fapeal/Ufal). 2017/2018. Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SANTOS, Ana Luisa Tenório dos. **As culturas organizacionais escolares:** um estudo sobre o trabalho docente na Educação de Jovens e Adultos. 2022. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos; VIANA, Dimir. Educação de Jovens e Adultos: uma análise das políticas públicas (1998 a 2008). In. SOARES, Leoncio. (Org.) **Educação de Jovens e Adultos:** o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (p. 83-113).

SANTOS GUERRA, Miguel Angel. **Entres bastidores – o lado oculto da organização escolar.** Lisboa: Edições Asa, 2001.

SANTOS, Silvia Alves dos; ORSO, Paulino José. Base Nacional Comum Curricular – uma base sem base: o ataque à escola pública. In: MALANCHEN, Julia; MATOS,

Neide da Silveira Duarte de; ORSO, Paulino José (org.). **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular.** Campinas: Autores Associados, 2020. p. 161–206.

SAWAIA. Bader Burrihan, **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: SAWAIA. Bader B. (Org.) As armadilhas da Exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social, Editora Vozes, Petrópolis, 2<sup>a</sup> Ed, 2001.

SCHERER, Susana Schneid; NASCIMENTO, Flávia Marchi; CÓSSIO, Maria de Fátima. Parcerias público-privadas: atuação do Instituto Ayrton Senna na educação pública do estado do RS. **Educação & Sociedade**, v. 41, p. e241715, 2020.

SILVA, André Osvaldo Furtado da; MADELA, Angelica; WITTIZORECKI, Elisandro Schultz. As agendas do Global Education Reform Movement (GERM) e as suas relações com a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 44, 2022.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura escolar: quadro conceitual e possibilidade de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006.

SILVA, Jailson Costa da. **A memória dos esquecidos:** narrativas dos sujeitos partícipes das ações do Mobral Cultural no Sertão de Alagoas. 2018. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2018.

SILVA, Vanessa M. C. Bezerra. SILVA, Ricardo. O avanço do projeto neoliberal na educação pública: breve reflexão acerca do contexto brasileiro. In. DIÓGENES, Elione Maria Nogueira. PEREIRA, Maria Betânia Nunes. SANTOS, Inalda Maria dos. (Org.) **Políticas educacionais na era do ultra (neo) liberalismo:** múltiplos olhares. Curitiba: CRV, 2021. (p.157-166).

SILVA, Wellyngton Chaves Monteiro da. **História, Política e Educação em Alagoas:** caminhos até o Escola 10. 1. ed. Curitiba-PR: Editora Bagai, 2022. 1 recurso eletrônico. (p. 108)

SINPRO-DF. XII Eneja discute em Salvador a educação de jovens e adultos no contexto do novo PNE. Sindicato dos Professores do Distrito Federal, 2011. Disponível em: <https://www.sinprod.org.br/xii-eneja-discute-em-salvador-a-educacao-de-jovens-e-adultos-no-contexto-do-novo-pne/>. Acesso em: 04 jul. 2024.

STAKE, Robert E. Single Cases. In.: Multiple case study analysis. **Guilford press**, 2006. (p.1-16)

STOBART, G. (2008) Testing times: the uses and abuses of assessment. **Oxon: Routledge**

TARDIF, Maurice.; LESSARD, Claude. **O trabalho docente:** elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 16. ed. Petrópolis:

Vozes, 2014.

TEODORO, Eliane Maria. **A avaliação da Aprendizagem na Rede Municipal de Educação de Maceió:** políticas, concepções e práticas docentes. Tese (Doutorado), Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – FPCEUP, 2023.

TORRES, Leonor. A escola como entreposto cultural: o cultural e o simbólico no desenvolvimento democrático da escola. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 21, nº. 1, 59-81. 2008.

TORRES, Leonor Lima. **Cultura organizacional em contexto educativo. Sedimentos culturais e processos de construção do simbólico numa escola secundária.** Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, 2003.

TORRES, Leonor Lima. Cultura organizacional no contexto escolar: o regresso à escola como desafio na reconstrução de um modelo teórico. **Ensaio: aval.pol. públ.Educ.**, dez 2005, vol.13, nº.49, p. 435451. ISSN 0104-4036.

TORRES, Leonor. Liderança singular na escola plural: as culturas da escola perante o processo de avaliação externa. **Revista Lusófona de Educação**, América do Norte, 23, jul. 2013.

TORRES SANTOMÉ, J. **A educação em tempos de neoliberalismo.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos e plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, Tailândia: Unesco, 1990.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar.** Dakar, Senegal: Unesco, 2000.

UNESCO. **Marco da educação 2030: Declaração de Incheon.** Incheon, Coréia do Sul: Unesco, 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso:** planejamento e métodos. Robert K. Yin; tradução Ana Thorell; revisão técnica Cláudio Damasceno. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WEINER, Lois; COMPTON, Mary. Understanding the Aims and Assumptions of the World Bank's Report on "Great Teachers" for Latin America and the Caribbean. **Critical Education**, v. 7, n. 11, 2016.

## APÊNDICES

**Apêndice A — Questões para as Sessões de Conversas com Professores/as****AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DA EJA E O GERM  
INFECCIOSO: MOVIMENTO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO**

Ana Luisa Tenório dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Marinho

Questões que nortearam as sessões de conversas, realizados com professore/as das quatro (04) escolas da Rede Municipal de Maceió.

**Questões norteadoras:**

1. Como a EJA está acontecendo aqui?
2. Como vocês vivenciaram a EJA nas escolas em que atuam quando ela seguia a proposta anterior? E agora com a perspectiva iniciada em 2022?
3. Que diretrizes estão utilizando na EJA?

**Apêndice B — Roteiro da Entrevista Semiestruturadas com Gestores/as das escolas**

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DA EJA E O GERM  
INFECCIOSO: MOVIMENTO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO**

Ana Luisa Tenório dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Marinho

Roteiro de entrevista semiestruturadas, realizado com os/as gestores/as das quatro (04) escolas da Rede Municipal de Maceió, com o objetivo analisar

**Questões Semiestruturadas:**

1. Como se dava e atualmente se dá, a formação pedagógica com os/as professores/as da EJA, em relação as orientações pedagógicas?
2. Como se deu a última transição em relação a EJA, a partir da Resolução CNE/CEB nº1/2021 do Conselho Nacional de Educação, aprovada em 28 de maio de 2021?

**Apêndice C— Roteiro da Entrevista Semiestruturada com Representante do  
Conselho Municipal de Educação (Comed)**

**AS CULTURAS ORGANIZACIONAIS ESCOLARES DA EJA E O GERM  
INFECCIOSO: MOVIMENTO HEGEMÔNICO E CONTRA-HEGEMÔNICO**

Ana Luisa Tenório dos Santos

Orientadora: Profa. Dra. Marinaide Lima de Queiroz Freitas Ferri

Coorientador: Prof. Dr. Paulo Marinho

Roteiro de entrevista semiestruturada, realizado com a representante do Conselho Municipal de Educação (Comed), com o objetivo analisar

**Questões Semiestruturadas:**

1. Como o Conselho Municipal de Educação (Comed) acompanhou ou participou do processo de “implementação” da Resolução CNE/CEB nº 1/2021 na rede municipal de Maceió?
2. Quais foram as principais deliberações do Conselho frente às mudanças da Resolução nas especificidades da Ejai?
3. Como o Conselho comprehende as perspectivas futuras para a Ejai no município, considerando as mudanças políticas e curriculares?

**ANEXOS**

## Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 1

+  
PORTARIA Nº \_\_\_\_\_ MACEIÓ/AL, \_\_\_\_\_ DE JULHO DE 2022.

Define a Matriz Curricular da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos, no âmbito das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Maceió e dá outras providências.

O SECRETÁRIO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE MACEIÓ - SEMED, no uso de suas atribuições e prerrogativas legais, especialmente em referência ao disposto no Art. 29 da Constituição Federal de 1988, no artigo 6º, inciso III.

Considerando

- a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- a Lei Orgânica do Município de Maceió nos Artigos 25 e 133;
- o Decreto Municipal nº 8.380, de 01 de fevereiro de 2017;
- a Resolução CNE/CEB Nº 07, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos;
- a Resolução CNE/CEB Nº 01, de 28 de maio de 2021, que institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância;
- a Resolução COMED Nº 01/2016, que estabelece normas para educação especial, na perspectiva da educação inclusiva, e para o atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas etapas e modalidades da educação básica pública e privada pertencentes ao Sistema Municipal de Ensino de Maceió-AL;
- a Resolução COMED Nº 03, de 21 de junho de 2016, que dispõe a organização e funcionamento do ensino fundamental na modalidade da Educação de Jovens, Adultos e Idosos - EJAI, a ser ofertada pelas unidades escolares da rede municipal de ensino de Maceió - AL;
- Resolução COMED Nº 02/2020 de 21 de julho de 2020, que institui e orienta a implantação do referencial curricular de Maceió, a ser utilizado ao longo da educação infantil e do ensino fundamental e respectivas modalidades no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Maceió;
- a necessidade de organização da matriz curricular das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Maceió na modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idosos para o semestre 2022.2;

**RESOLVE:**

**Art. 1º** Definir as Matrizes Curriculares da modalidade de Educação de Jovens, Adultos e Idoso - EJAI, no âmbito das Unidades de Ensino da Educação Básica, da Rede Municipal de Ensino de Maceió.

**Art. 2º** As Matrizes Curriculares da EJAI terão os componentes curriculares organizados por área de conhecimento, conforme Referencial Curricular de Maceió.

**Art. 3º** A distribuição da carga horária das Matrizes Curriculares será oferecida da seguinte forma:

I - A duração do módulo-aula para EJAI no **turbo diurno, anos iniciais**, é de 60 (sessenta) minutos, com jornada diária de 4 aulas (quatro) aulas, totalizando 240 (duzentos e quarenta) minutos ou 4 (quatro) horas diárias.

II - A duração do módulo-aula para EJAI no **turbo diurno, anos finais**, é de 50 (cinquenta) minutos, com jornada diária de 5 aulas (cinco) aulas, totalizando 250 (duzentos e cinquenta) minutos ou 4 (quatro) horas e 10 (dez) min. diárias.

III - A duração do módulo-aula para EJAI no **turbo noturno, anos iniciais e finais**, é de 60 (sessenta) minutos, com jornada diária de 3 (três) aulas, totalizando 180 (cento e oitenta) minutos ou 3 (três) horas diárias.

**Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 2**

**Art. 4º** A EJAI, organizada em períodos semestrais, terá a carga horária total da matriz curricular definida da seguinte forma:

I – para os 4 (quatro) períodos do primeiro segmento, que correspondem aos 5 (cinco) primeiros anos do Ensino Fundamental e que tem como objetivo a alfabetização inicial, o ensino de noções básicas de matemática e uma qualificação profissional inicial, a carga horária terá o total de, 1.600 (mil e seiscentas) horas para os turnos diurno e 1.200 (mil e duzentas) horas para o turno noturno.

II – para os 5 (cinco) períodos do segundo segmento, que correspondem aos 4 (quatro) últimos anos do Ensino Fundamental e que tem como objetivo o fortalecimento da integração da formação geral com a formação profissional, carga horária total mínima será de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

**Art. 5º** O 2º segmento da EJAI, que corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental, será ofertado na forma presencial podendo parte de sua carga horária ser mediada ou não por tecnologias a distância ou atividades remotas.

I - A carga horária da formação geral básica será de, no mínimo, 1.400 (mil e quatrocentas) horas, e da qualificação profissional será de 200 (duzentas) horas, totalizando o mínimo de 1.600 (mil e seiscentas) horas.

II - A carga horária destinada a atividades mediadas por tecnologias a distância ou remotas será de, no mínimo, 20h por período, totalizando 100h ao final do segmento descrito no caput deste artigo..

**Art. 6º** Compete à Diretoria de Gestão Educacional e às respectivas Coordenadorias das etapas e modalidades o acompanhamento do desenvolvimento pedagógico da Matriz Curricular.

**Art. 7º** Os casos excepcionais deverão ser analisados pela Diretoria de Gestão Educacional e suas respectivas Coordenadorias.

**Art. 8º** Determinar que a inobservância ao exposto nesta Portaria e seu respectivo descumprimento implicará em apuração de responsabilidades dos servidores, em suas instâncias de atuação, conforme Estatuto do Servidor Público Municipal e demais legislações vigentes.

**Art. 9º** Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, revogando-se as disposições em contrário.

Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 3

**Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 4**

A partir do semestre letivo 2022.2, o primeiro segmento passa a ter 4 períodos (1º ao 4º) e o segundo segmento 5 períodos (5º ao 9º)

O Projeto de Vida será obrigatoriamente realizado em todos os períodos do 2º segmento e sua elaboração terá estreita relação com os estudos da base comum e da formação profissional. O/A estudante, de forma individual ou em grupo, será orientado pelo/s professor/es responsável/s a construir o Projeto de Vida em seus momentos de estudos orientados. Ele será entregue ao final de cada período. O módulo aula da EJAI nos turnos diurnos para os períodos do 1º segmento serão de 60 minutos enquanto para os períodos do 2º segmento serão de 50 minutos. Para os 1º e 2º segmentos no turno noturno, o módulo aula será de 60 minutos.

Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 5

**Anexo 1 — Portaria Semed - Matriz Curricular Ejai 07/2022 – página 6**

segmento serão de 50 minutos. Para os 1º e 2º segmentos no turno noturno, o módulo aula será de 60 minutos.

**Anexo 2 — Organização de fases e períodos**

**Página 1**

ANTES DE 2006	A PARTIR DE 2006	FASES EJA/EJAI ATÉ 2021
<b>ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>1º ANO</b>	<b>1ª FASE</b>
<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2º ANO</b>	
<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3º ANO</b>	<b>2ª FASE</b>
<b>3ª SÉRIE</b>	<b>4º ANO</b>	
<b>4ª SÉRIE</b>	<b>5º ANO</b>	<b>3ª FASE</b>
<b>5ª SÉRIE</b>	<b>6º ANO</b>	<b>4ª FASE</b>
<b>6ª SÉRIE</b>	<b>7º ANO</b>	<b>5ª FASE</b>
<b>7ª SÉRIE</b>	<b>8º ANO</b>	
<b>8ª SÉRIE</b>	<b>9º ANO</b>	<b>6ª FASE</b>

**Página 2**

ANTES DE 2006	A PARTIR DE 2006	FASES EJA/EJAI ATÉ 2021	PERÍODO LETIVO 2022.1
<b>ALFABETIZAÇÃO</b>	<b>1º ANO</b>	<b>1ª FASE</b>	<b>1º PERÍODO</b>
<b>1ª SÉRIE</b>	<b>2º ANO</b>		<b>2º PERÍODO</b>
<b>2ª SÉRIE</b>	<b>3º ANO</b>	<b>2ª FASE</b>	<b>3º PERÍODO</b>
<b>3ª SÉRIE</b>	<b>4º ANO</b>		<b>4º PERÍODO</b>
<b>4ª SÉRIE</b>	<b>5º ANO</b>	<b>3ª FASE</b>	<b>5º PERÍODO</b>
<b>5ª SÉRIE</b>	<b>6º ANO</b>	<b>4ª FASE</b>	<b>6º PERÍODO</b>
<b>6ª SÉRIE</b>	<b>7º ANO</b>	<b>5ª FASE</b>	<b>7º PERÍODO</b>
<b>7ª SÉRIE</b>	<b>8º ANO</b>		<b>8º PERÍODO</b>
<b>8ª SÉRIE</b>	<b>9º ANO</b>	<b>6ª FASE</b>	<b>9º PERÍODO</b>

## Anexo 2 — Organização de fases e períodos

### Página 3

ANTES DE 2006	A PARTIR DE 2006	FASES EJA/EJAI ATÉ 2021	PERÍODO LETIVO 2022.2
ALFABETIZAÇÃO	1º ANO	1ª FASE	1º PERÍODO
1ª SÉRIE	2º ANO		
2ª SÉRIE	3º ANO	2ª FASE	2º PERÍODO
3ª SÉRIE	4º ANO		3º PERÍODO
4ª SÉRIE	5º ANO	3ª FASE	4º PERÍODO
5ª SÉRIE	6º ANO	4ª FASE	5º PERÍODO
			6º PERÍODO
6ª SÉRIE	7º ANO	5ª FASE	7º PERÍODO
7ª SÉRIE	8º ANO		8º PERÍODO
8ª SÉRIE	9º ANO	6ª FASE	9º PERÍODO

### Página 4

PERÍODO LETIVO 2022.1	PERÍODO LETIVO 2022.2
1º PERÍODO	1º PERÍODO - NOVATOS
2º PERÍODO	
3º PERÍODO	2º PERÍODO
4º PERÍODO	3º PERÍODO
5º PERÍODO	4º PERÍODO
6º PERÍODO	5º PERÍODO
	6º PERÍODO
7º PERÍODO	7º PERÍODO
8º PERÍODO	8º PERÍODO
9º PERÍODO - SAIDA	9º PERÍODO