

GERENCIALISMO NA POLÍTICA EDUCACIONAL DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO ENSINO MÉDIO

*César de Lima de Melo**

IF Sul-rio-grandense - Pelotas RS
<http://orcid.org/0000-0003-4119-4713>

*Jair Jonko Araújo***

IF Sul-rio-grandense - Pelotas RS
<http://orcid.org/0000-0002-5728-8936>

RESUMO

O presente artigo é parte de um estudo sobre o Gerencialismo na Política Educacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal, com objetivo de analisar e discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA- ensino médio em uma escola municipal. Analisam-se aspectos do modelo de Estado Neoliberal, e as influências do gerencialismo, com suporte de alguns autores como Newman, Clarke e Ball. A abordagem é qualitativa, metodologia análise textual discursiva (ATD). O desenvolvimento deste estudo apresenta as percepções dos entrevistados em relação às mudanças impostas, as características do gerencialismo, austeridade, seletividade, performance na EJA. Conclui-se que os professores identificam o gerencialismo na EJA, e que o avanço do gerencialismo nas políticas educacionais tem implicações nefastas para a EJA.

Palavras-chaves: Gerencialismo; Política Educacional; EJA.

ABSTRACT

MANAGERIALISM IN EDUCATION POLICY FOR YOUTH AND ADULT EDUCATION AT THE HIGH SCHOOL LEVEL

This article is part of a study on Managerialism in the Educational Policy of Youth and Adult Education (EJA) in a Municipal School, with the objective of analyzing and discussing the performance of teachers and coordinators in the curricular changes of the EJA - high school modality in a municipal school. Aspects of the Neoliberal State model and the influences of managerialism are analyzed, with the support of some authors such as Newman, Clarke and Ball. The approach is qualitative, discursive textual analysis (DTA) methodology. The development of this study presents the perceptions of the interviewees in relation to the imposed changes, the characteristics of managerialism, austerity, selectivity,

* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação – IF Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. Professor da rede Municipal de Pelotas/RS. E-mail: clmmelo@yahoo.com.br

** Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pelotas. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação – IF Sul-rio-grandense, Pelotas/RS. E-mail: jair.jonko@gmail.com

performance in EJA. It is concluded that teachers identify managerialism in EJA, and that the advance of managerialism in educational policies has harmful implications for EJA.

Keywords: Managerialism; Educational Policy; EJA.

RESUMEN

GESTIÓN EN LA POLÍTICA EDUCATIVA PARA LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ESCUELA SECUNDARIA

Este artículo forma parte de un estudio sobre el Gerencialismo en la Política Educativa de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en una Escuela Municipal, con el objetivo de analizar y discutir el desempeño de docentes y coordinadores en los cambios curriculares de la EJA - modalidad secundaria en una escuela municipal. Se analizan aspectos del modelo de Estado Neoliberal y las influencias del gerencialismo, con el apoyo de algunos autores como Newman, Clarke y Ball. El enfoque es cualitativo, la metodología de análisis textual discursivo (DTA). El desarrollo de este estudio presenta las percepciones de los entrevistados acerca de los cambios impuestos, las características de gerencialismo, austeridad, selectividad, desempeño en EJA. Se concluye que los docentes identifican el gerencialismo en la EJA, y que el avance del gerencialismo en las políticas educativas tiene implicaciones nocivas para la EJA.

Palabras clave: Gerencialismo; Política Educativa; EJA.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida na Constituição Federal de 1988 como direito fundamental e representa uma conquista das classes populares com objetivo de garantir que jovens, adultos e idosos que não frequentaram à escola na idade considerada adequada tenham acesso a ela posteriormente.

A lei de diretrizes e bases da educação (LDB) apresenta, no seu artigo 3º, o princípio de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e, no seu artigo 37º, garante acesso ou continuidade de estudos aos jovens e adultos para educação e a aprendizagem ao longo da vida, consolidando o disposto na Constituição Federal.

A EJA tem finalidades e funções específicas, com caráter de reparação social. A política educacional para EJA apresentou-se ao longo dos anos com avanços e recuos; o Parecer CNE 11/2000 foi um marco de avanço na EJA, com uma função reparadora e restauradora de um direito negado.

O presente artigo parte de uma pesquisa sobre o Gerencialismo na política educacional para EJA e tem por objetivo analisar e discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA-ensino médio em uma escola municipal.

São comparadas as grades curriculares do ensino médio da EJA de 2019 e 2020, analisando-se as cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos. Estes dados são aprofundados e qualificados a partir de entrevistas com professores e coordenadores.

Evidencia-se que as mudanças ocorridas na EJA são provenientes do avanço do modelo gerencial na política educacional da EJA e concluímos que professores e coordenadores identificam que as ações e movimentos das mudanças da EJA foram prejudiciais ao atendimento do direito à educação da população à qual se destina a EJA.

Inicialmente, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa; na seção seguinte,

apresentamos análise do gerencialismo na política educacional; na sequência, contextualizamos aspectos da EJA ensino Médio em uma escola municipal – o Colégio Municipal Pelotense (CMP) – e na seção posterior analisamos as percepções de atores no contexto escolar sobre mudanças curriculares.

Percurso Metodológico

No aprofundamento da compreensão da influência do gerencialismo sobre a política educacional da EJA, o enfoque qualitativo sustenta a opção metodológica de realizar trabalho de campo e investigação através do envolvimento com a fonte direta do tema da pesquisa. Logo,

o conceito de pesquisa qualitativa apresentando cinco características básicas que configurariam esse tipo de estudo: 1. A pesquisa qualitativa tem ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu instrumento. Segundo os dois autores, a pesquisa qualitativa supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, pelo trabalho intensivo de campo (Ludke; André, 2014, p. 12).

Para construção da pesquisa utilizamos, além da análise documental, entrevistas semiestruturadas para coleta de dados que contribuíram para atingir o objetivo apresentado – discutir a atuação de professores e coordenadores nas mudanças curriculares da modalidade EJA-ensino médio em uma escola municipal. As entrevistas semiestruturadas possibilitaram analisar e ampliar as questões propostas em relação ao universo dos entrevistados. Quanto a isso, Ludke e André (2014, p. 40) descrevem que “a entrevista semiestruturada, que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”. A análise de documentos permite aprofundar o processo de análise, considerando diversas fontes de informações. Neste sentido, Ludke e André (2014, p.45) afirmam:

São considerados documentos ‘quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano’ (Phillips, 1974,-1987)¹. Estes incluem desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.

Foram entrevistados três professores e dois coordenadores da EJA. Utilizamos a Análise Textual Discursiva (ATD), na intenção de trabalhar com uma metodologia de análise de informações, reconstrução de conhecimentos existentes e interpretação de fenômenos a partir de investigações com rigor e critérios. “A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de informações de natureza qualitativa com a finalidade de produzir novas compreensões sobre fenômenos e discursos”, mencionam Moraes e Galiuzzi (2016, p. 13).

Partimos das respostas e, com suas escritas, construímos uma análise e uma compreensão, considerando os elementos de desconstrução após processos de unitarização e categorização; assim emergiu um novo texto, o metatexto: “Todo o processo de Análise Textual Discursiva volta-se à produção do metatexto. A partir da unitarização e categorização constrói-se a estrutura básica do metatexto” (Moraes e Galiuzzi, 2016, p. 54).

As categorias foram construídas a partir das leituras e releituras das unidades de sentido, das categorias anteriores e do refinamento da análise dos agrupamentos. Como este processo tem como ponto de partida as falas dos sujeitos entrevistados, há categorias emergentes: “Quando a opção é por categorias emergentes, o pesquisador assume uma atitude fenomenológica de deixar que os fenômenos se manifestem, construindo suas categorias a partir das múltiplas vozes emergentes nos textos que analisa” (Moraes; Galiuzzi, 2016, p. 139).

1 PHILLIPS, B. S. *Pesquisa social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

Os conjuntos da categorização inicial, intermediária e final são acompanhados de critérios, aproximações, distanciamentos, dúvidas, incertezas etc. Isto leva à necessidade de criar e recriar, de idas e vindas, constituindo um processo no qual vão se aperfeiçoando as análises dos textos das entrevistas.

O processo de construção de categorias não ocorre num único movimento. A categorização dá-se por um encadeamento sequenciado de passos analíticos, possibilitando um aperfeiçoamento gradativo dos agrupamentos ou classes (Moraes; Galiazzi, 2016, p. 139).

Gerencialismo na política Educacional

O gerencialismo é um instrumento fundamental para os defensores de políticas que convergem com o Neoliberalismo², passando a ser cultura de Estado, como aponta Paula (2005, p. 38): “No que se refere à dimensão cultural, Bresser-Pereira apontou a necessidade de transformar a cultura burocrática do Estado em uma cultura gerencial.” A dimensão cultural gerencial torna-se um dos principais elementos nos discursos das políticas edu-

cacionais neoliberais, conforme descrevem Peters, Marshall e Fitzsimons (2004, p. 82): “o gerencialismo é um dos principais elementos numa mudança para um discurso neoliberal das políticas educacionais”.

Newman e Clarke (2012, p. 355, grifo nosso) afirmam: “Falamos a respeito de um estado *gerencial* porque queríamos localizar o gerencialismo como uma formação cultural e um conjunto distinto de ideologias e práticas que formavam um dos sustentáculos do novo acordo político que vimos emergindo”. Assim, analisa-se que a cultura gerencial impõe ao Estado uma corrente ideológica, com acordos políticos que defendem interesses vinculados a grupos econômicos.

A busca de maiores resultados e eficiência na sociedade capitalista é característica do gerencialismo, sendo apresentada como ideologia por Newman e Clarke (2012, p. 359, grifo nosso): “O gerencialismo é uma ideologia que legitimava direitos ao poder, especialmente ao *direito de gerir*, construídos como necessários para alcançar maior eficiência na busca de objetivos organizacionais e sociais.”

O gerencialismo é uma estratégia utilizada para a reformulação do Estado pelo modelo de administração pública gerencial, que prioriza cultura empresarial competitiva. Assim, os discursos gerencialistas são apresentados como hegemônicos para o avanço e até solução para a qualidade da educação³ nas políticas

2 “O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos a propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício.” (Harvey, 2008, p.12)

3 “Em minhas análises tenho considerado que a noção de qualidade da educação vem funcionando como ponto nodal que organiza os discursos pedagógicos e justifica a necessidade das reformas curriculares. Essa noção, tal como acontece com qualquer ponto nodal, é um significativo vazio que lutas hegemônicas tentam preencher. Nesse processo, a presença de um exterior constitutivo, representada pela ineficiência do sistema educacional (pela ausência de qualidade), articula discursos vários e cria um híbrido de diferentes posições de sujeito. [...] Assim como ocorre com o conceito de qualidade, a atual ineficiência do sistema educacional não tem nenhum significado específico, significado este que é criado pela expansão das cadeias de equivalências.” (Macedo, 2009, p.92)
Macedo, Elizabeth. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. Educação & Sociedade [online]. 2009, v. 30, n. 106, pp. 87-109. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000100005>>. Acesso: 29 Set 2022.

educacionais. No entanto, a realidade na qual nos encontramos é bem diferente:

O modelo gerencialista parece ser hegemônico nas políticas educacionais, com seus índices de eficiência e produtividade, provas de avaliação em todos os níveis, *rankings* de escolas, e tantos outros indicadores para orientar o financiamento das políticas de educação ou, melhor, das políticas gerenciais de educação. O que cada vez mais temos experimentado são modelos e mais modelos de gestão, e o que não vemos melhorar é a educação. Algo parece não se encaixar nesses discursos gerencialistas (Hypólito, 2008, p.77).

Assim, esse modelo gerencial que atinge as políticas educacionais intensifica a exclusão daqueles estudantes que mais dependem da educação pública em uma lógica organizacional de seletividade: “A seletividade é uma lógica organizacional que procura manter os alunos mais capazes para que consigam ter um bom desempenho nas tabelas classificatórias de sucesso em exames e, assim atrair pais clientes de boa qualidade” (Newman; Clarke, 2012, p. 366).

O gerencialismo incide sobre os currículos de modo determinista, influenciando os conteúdos para uma formação que interessa ao sistema econômico vigente. Com isto, exerce um controle sobre pedagogias e currículos. Conforme descreve Ball (2005, p. 548), “aspectos específicos e díspares da conduta são reformulados e se muda o local de controle da seleção de pedagogias e currículos”.

Aspectos da EJA Ensino Médio em uma Escola Municipal

A fundação do Colégio Municipal Pelotense ocorreu em 1902 pela Maçonaria. Seu surgimento remete a uma disputa política-ideológica, conforme descreve Amaral (2005, p. 16): “De início, esta história nos remete necessariamente à acirrada disputa político-ideológica que envolve Maçonaria e a Igreja Católica, especialmente nas primeiras décadas do século XX”. A Maçonaria fundou o CMP, na época “Gymnasio Pelotense”, para apresentar

uma alternativa no campo educacional – um ensino laico de qualidade foi um dos objetivos quando de sua fundação; visava-se a inaugurar um espaço onde ficasse assegurada a liberdade de consciência.

Destinava-se apenas a meninos de classes sociais mais abastadas em seus primeiros anos de funcionamento. Para ter acesso à escola, era necessário pagar, sob regime de internato e externato. O Colégio teve a primeira aluna em 1913, Julieta Teles. A partir daí, meninas passaram a ser aceitas para estudarem junto com os meninos, embora tenham sido, por algumas décadas, minoria no colégio.

Questões políticas e sociais foram organizadas entre os estudantes através do “Grêmio dos Estudantes”, criado no segundo mês de funcionamento da Escola. “O ‘Grêmio dos Estudantes’, embora propiciando o estímulo a competições literárias representou, também, um caminho para o despertar da consciência política e social dos que participavam de suas atividades” (Amaral, 2005, p. 130).

A antiga residência de Miguel Barcellos, onde hoje funciona a escola Estadual Monsenhor Queiroz, foi a primeira localização do CMP; no entanto, em 1903, pelo aumento de procura e matrículas, este passou a funcionar na rua Felix da Cunha, esquina com a Rua Tiradentes. Em 1961, foi transferido definitivamente para a rua Marcílio Dias, esquina com a Avenida Bento Gonçalves, tornando-se uma das maiores escolas públicas da América Latina. Conta com uma área total de aproximadamente 17.500m², com mais de 40 salas de aula, diversos laboratórios por área de ensino, dois auditórios, ginásio coberto, quadras de esporte, laboratórios de informática, museu e biblioteca, entre outros espaços e setores didáticos. Conta com um quadro de aproximadamente 280 professores e 130 funcionários para atender a 3.000 alunos, sendo a única escola de ensino médio⁴ da rede municipal de ensino de Pelotas.

⁴ Segundo o Promotor de Justiça Paulo Charqueiro, em entrevista intitulada *Em avaliação, o fim do Ensino Médio no Pelotense*, de novembro de 2022: “O promotor tranquiliza

A modalidade EJA foi regulamentada no município de Pelotas e no Colégio Municipal Pelotense em 2012, sendo o CMP a única escola municipal da cidade que oferece EJA para todo o ensino básico. Tradicionalmente, a escola está na vanguarda de oportunizar acesso aos estudantes que estão em busca de completarem suas formações, tendo esta preocupação desde sua fundação.

As características gerais dos estudantes da EJA são identificadas no resultado de uma pesquisa realizada no Colégio Municipal Pelotense envolvendo 100 discentes dessa modalidade em 2019. Aplicou-se um questionário denominado “Conhecendo o Estudante”, cujas questões buscaram identificar condições de trabalho, número de filhos, tempo de afastamento da escola e acesso à internet.

Verificou-se que 61% dos estudantes do primeiro semestre de 2019 estavam trabalhando e que 36% dos alunos tinham filhos. Em relação ao retorno à vida escolar, também foi observado que 72% dos alunos estavam sem frequentar a escola; destes, 35% estavam afastados há mais de 05 (cinco) anos e o restante há até 02 (dois) anos. Este último dado é muito importante, pois é indicativo de que as pessoas querem ter acesso à escola, mas não conseguem, não frequentam ou desistem. Quanto ao acesso à internet, apurou-se que

39% não possuem acesso livre à internet em suas residências.

Em 2019 a Secretária Municipal de Educação de Pelotas (SMED) adotou uma política de austeridade em relação às turmas de EJA da rede municipal, o que reduziu drasticamente o número de turmas existente na rede e no CMP. Em SMED (2020) verifica-se que no ano de 2019 foram implantados cinco núcleos: Núcleo Fragata, atendendo quatro escolas; Núcleo Areal, com três escolas; Núcleo Três Vendas, com três escolas; Núcleo Centro/Porto, possuindo três escolas; e Núcleo Bom Jesus, com duas escolas. Observa-se que fecharam 10 escolas no atendimento a EJA, sob justificativa de racionalizar recursos humanos e financeiros e otimizar as práticas pedagógicas ao centralizar as salas de aulas, em vista do número reduzido de estudantes frequentando as aulas.

Seguindo esta política de austeridade, no CMP passou-se de doze turmas da modalidade EJA, com uma média de duzentos e cinquenta estudantes matriculados em 2018, para seis turmas em 2019, com uma média de cento e trinta estudantes; este quadro reduzido persistia ainda no ano de 2023.

No Quadro 1 é apresentada a grade curricular do Ensino Médio da EJA, onde constam as cargas horárias das disciplinas oferecidas até o final de 2019 no CMP. Quanto aos módulos (aulas) e à jornada das aulas, note-se que as disciplinas Relações Humanas, Religião, Espanhol e Inglês são de livre escolha, conforme a preferência de cada estudante; algumas disciplinas também não eram oferecidas em todas as etapas, como Produção Textual, Educação para o Consumo e Educação Empreendedora, já as disciplinas de Sociologia e Filosofia eram oferecidas em todas as etapas.

a comunidade Pelotense, dizendo que a solução não será imediata e precisa de diálogo com o Estado, que deve absorver a demanda por obrigação Constitucional. ‘Isto tem que ser discutido, levado à discussão com a própria comunidade do Pelotense para ver a melhor saída.’ Charqueiro diz que, por mais que seja algo tradicional da escola, a legislação agora é diferente e precisa ser seguida. E que, dentro desses diálogos, há possibilidades como o Estado custear o Ensino Médio ocupando a mesma estrutura, por exemplo. O caminho natural, avalia, poderia ser a escola parar de abrir matrículas a partir do momento que o Estado consiga absorver, o que deve ser discutido entre ambas administrações.”

Quadro 1: Grade Curricular do Ensino Médio EJA no CMP até 2019

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL (EM MÓDULO DE 35MIN)			CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL (EM HORAS)
	J-1	J-2	J-3	
Matemática	4	3	3	5,80
Língua Portuguesa	3	3	3	5,25
Biologia	2	3	2	4,08
Física	3	3	3	5,25
Química	3	3	3	5,25
História	3	3	3	5,25
Geografia	3	3	3	5,25
Filosofia	2	1	1	2,33
Sociologia	1	1	2	2,33
Literatura	2	2	1	2,91
Relações Humanas ou Religião	1/1	1/1	1/1	1,75
Espanhol ou Inglês	2/2	1/1	2/2	2,91
Educação Física	1	1	1	1,75
Arte	2	1	1	2,91
Produção Textual	-	3	3	3,50
Educação para o Consumo	-	3	3	3,50
Educação Empreendedora	3	-	-	1,75
Total Semanal	35	35	35	61,77

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 2 apresenta-se a grade curricular do ensino médio da EJA do CMP a partir de 2020. Observa-se que a carga horária total oferecida para os estudantes diminuiu de 61,77 para 54 horas. Há também diversas mudanças

quanto ao currículo apresentado em 2020: exclusão de disciplinas, redução da carga horária de certas disciplinas e aumento da carga horária de outras.

Quadro 2: Grade Curricular do Ensino Médio EJA no CMP 2020

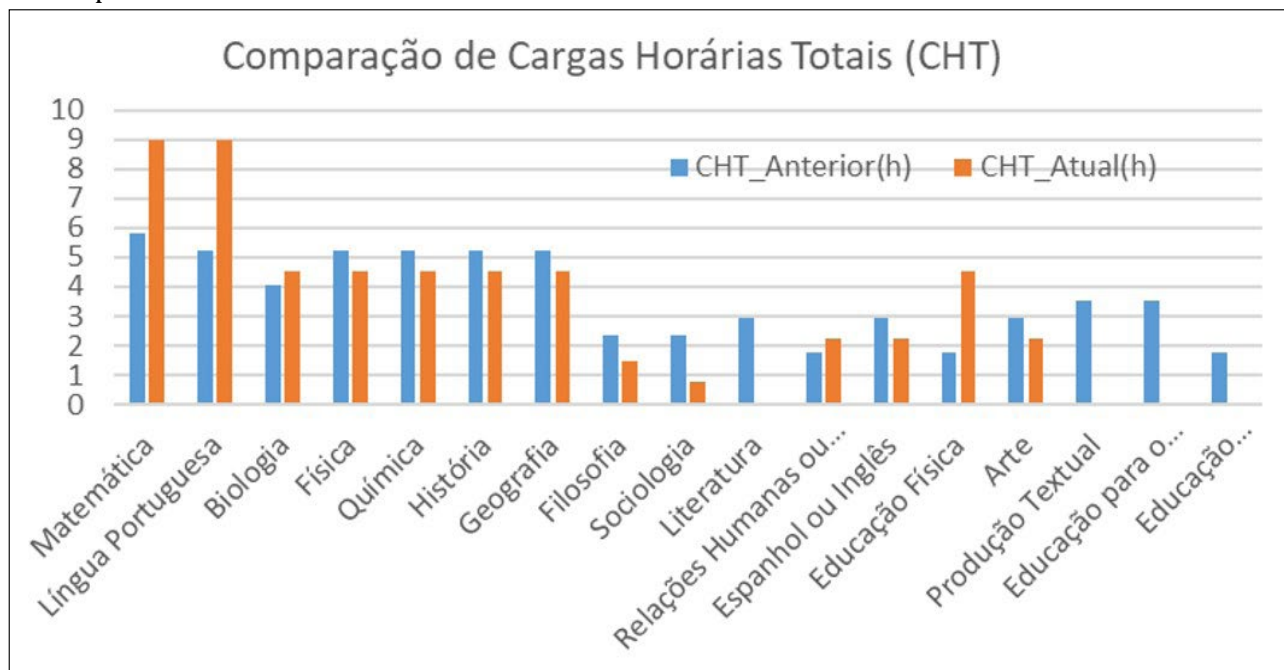
DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA SEMANAL (EM MÓDULOS DE 45MIN)			CARGA HORÁRIA SEMANAL TOTAL (EM HORAS)
	J-1	J-2	J-3	
Física	2	2	2	4,50
Química	2	2	2	4,50
História	2	2	2	4,50
Geografia	2	2	2	4,50
Filosofia	-	1	1	1,50
Sociologia	1	-	-	0,75
Literatura	-	-	-	-
Ensino Religioso	1	1	1	2,25
Espanhol ou Inglês	1/1	1/1	1/1	2,25
Educação Física	2	2	2	4,50
Arte	1	1	1	2,25
Produção Textual	-	-	-	-
Educação para o Consumo	-	-	-	-
Educação Empreendedora	-	-	-	-
Matemática	4	4	4	9,00
Língua Portuguesa	4	4	4	9,00
Biologia	2	2	2	4,50
Total Semanal	25	25	25	54,00

Fonte: Elaboração própria.

Logo abaixo apresenta-se o Gráfico 1, com a Comparação da Carga Total das Disciplinas do Ensino Médio EJA no CMP, e o Gráfico 2,

com a Comparação da Carga Horária Total das Áreas de Conhecimento do Ensino Médio EJA no CMP.

Gráfico 1: Comparação da Carga Horária Total (CHT) das Disciplinas do Ensino Médio EJA no Colégio Municipal Pelotense

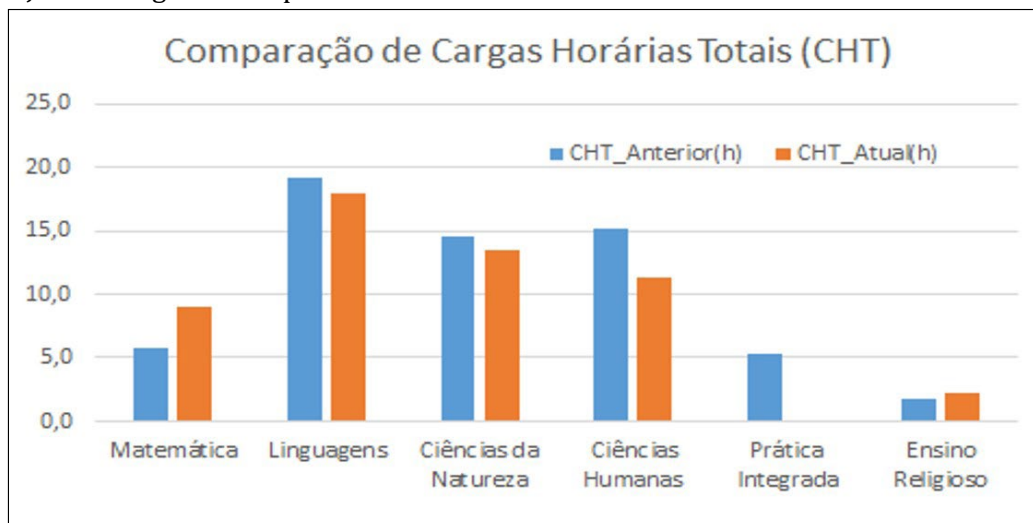


Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 1 identificam-se as disciplinas cujas cargas horárias foram reduzidas ou aumentadas, bem como as que foram excluídas. As disciplinas com aumento de carga horária foram Matemática, Língua Portuguesa, Biologia, Ensino Religioso e Educação Física. As discipli-

nas cuja carga horária foi reduzida foram Física, Química, História, Geografia, Filosofia, Inglês, Artes e Sociologia, a qual teve maior a redução. Por fim, as disciplinas excluídas do currículo foram Literatura, Produção Textual, Educação para o Consumo e Educação Empreendedora.

Gráfico 2: Comparação da Carga Horária Total (CHT) das Áreas de Conhecimento na EJA do Colégio Municipal Pelotense



Fonte: Elaboração própria.

No Gráfico 2, comparam-se as cargas horárias totais das áreas de conhecimento do Ensino Médio da EJA. Identifica-se que as áreas de conhecimentos que tiveram aumento de carga horária no Ensino Médio da EJA foram Matemática e Ensino Religioso. As áreas de conhecimentos que tiveram redução foram Linguagens, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Por sua vez, Prática Integrada do Ensino Médio da EJA foi excluída do currículo.

A justificativa para estes ajustes foi adaptação à BNCC; no entanto, algumas das mudanças efetuadas só precisariam realmente ocorrer a partir de 2022. Identifica-se que o maior aumento de sua carga horária deu-se nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Também destacamos a redução de Filosofia e Sociologia, bem como a supracitada exclusão da área de conhecimento Prática Integrada do Ensino Médio.

Considerando as especificidades da EJA, defendemos que o currículo deveria adequar-se à realidade vivida pelos estudantes, indo ao encontro de suas perspectivas e necessidades, possibilitando a retomada do processo de aprendizagem. Para além de tomar como referência a BNCC – documento que sequer considera as especificidades da EJA, no retorno dessa população à escola –, é preciso trabalhar as tensões vividas pelo estudante, como aponta Arroyo (2017, p. 29): “Como trabalhar nos currículos essas tensões entre o futuro prometido, se refizerem o percurso escolar, e esse passado-presente de classe, raça, trabalho e sobrevivência que levam à EJA?”

Algumas características que o gerencialismo impõe à educação é a remodelagem da sala de aula para responder às necessidades do “Mercado” por meio de controles dos currículos. Conforme descreve Ball (2005, p. 548): “A prática da sala de aula cada vez mais é ‘remodelada’ para responder às novas demandas externas”.

Avaliamos que as disciplinas da área de conhecimento Prática Integrada, que buscavam

construir respostas para as tensões vividas pelos estudantes da EJA, foram prejudicadas com as mudanças ocorridas, o que aprofundou o distanciamento entre a vivência escolar e as expectativas dos estudantes.

O acesso à educação já foi negado ao estudante da modalidade EJA quando, por algum motivo, não concluiu seus estudos; ao retornar à escola, esta pessoa busca, ainda que não tenha consciência disso, resgatar sua cidadania. Para que isso aconteça, é preciso considerar que este indivíduo traz consigo um saber social já vivenciado e, portanto, o currículo oferecido precisa apresentar especificidades: é preciso abrir espaço para o saber social construído ao longo da vida pelos estudantes, conforme descreve Arroyo (2017, p.151): “Abrir os currículos para que incorporem os saberes de intervenção na vida cotidiana dos educandos”.

Foram apresentadas algumas descrições dos quadros das grades curriculares do ensino médio da EJA de 2019 e 2020, assim como gráficos comparativos das cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos. Na sequência estes dados são aprofundados e qualificados por meio de análise e tecemos interpretações a partir de entrevistas com professores e coordenadores.

Percepções de atores do contexto escolar sobre mudanças curriculares

Nesta seção analisamos a categoria final, **mudanças curriculares**, que emerge das categorias intermediárias: **influências e mercado, estrutura e currículo**. A partir da percepção dos sujeitos da pesquisa, interpretamos que concretizam-se na escola elementos com determinadas características do gerencialismo, ou elementos de práticas gerencialistas nos currículos. No quadro a seguir, ilustramos algumas falas de sujeitos relativas às duas categorias intermediárias citadas há pouco.

Quadro 03: Extratos de falas nas quais emerge a categoria final Mudanças Curriculares

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	EXTRATOS DE FALAS
Influências e Mercado	Entrevistado 04 "...a ideia de ter alunos que terão educação minimamente básica apenas para mão de obra barata..."
	Entrevistado 03 "...sempre que se coloca alguma economia na Prefeitura, que é nosso caso, né, sempre vem em cima da educação..."
Estrutura e Currículo	Entrevistado 03 "... porém, a questão da hierarquia de algumas disciplinas, isto pesou muito e sempre acontece após outras disciplinas, como a área das humanas. Esta questão, né, foram muito prejudicadas. Agora mesmo a gente ficou com um período em cada turma, quando antes eram dois..."
	Entrevistado 04 "...eu acho que, para os alunos, os anseios dos estudantes, teria que ouvir mais eles, né. E não só eles, também como ter conhecimento de suas histórias de vida, de suas necessidades, desejos, acho que isto teria que ser fundamental assim."
	Entrevistado 02 "... autonomia do aluno, na autonomia pra que ele seja uma pessoa autônoma, né, uma metodologia baseada nisso aí, que possibilitasse ferramentas para que os alunos pudessem se inserir no mundo, no mundo das relações..."

Fonte: Elaboração própria.

Influências e mercado é uma categoria intermediária resultante de parte das percepções expressas pelos entrevistados sobre o interesse dos estudantes na empregabilidade. Assim, nota-se que os entrevistados defendem uma EJA como formação para o mercado de trabalho, e não uma visão ampla, holística de formação. Há uma percepção dos entrevistados sobre as políticas de interesses de desenvolvimento de capital humano para a empregabilidade.

Os elementos gerencialistas não se mostram pura e diretamente, porém foi possível identificar as características das práticas gerenciais que influenciam o nosso cotidiano através do estímulo a ser competitivo, ao empreendedorismo e à responsabilização individual pelo êxito no mercado.

Ao mencionar que sempre que a prefeitura "coloca" alguma economia, esta afeta a educação, o entrevistado 03 evidencia que a Prefeitura reduz investimentos em educação para economizar: "[...] sempre que se coloca alguma economia na Prefeitura que é nosso caso né sempre vem em cima da educação". Esta fala converge com uma característica do gerencialismo: a austeridade, que preocupa-se em reduzir

investimentos, mas sempre focado em metas e no cumprimento de uma gestão de desempenho, produtividade e resultados. Sobre o interesse do capital, o qual o modelo gerencial defende, Ball afirma: "Cada vez mais, o mundo dos negócios enfoca os serviços de educação como uma área em expansão, na qual lucros consideráveis devem ser obtidos." (2004, p.1111).

A **categoria estrutura e currículo** emerge das percepções demonstradas pelos entrevistados considerando-se as temáticas de [des] valorização das ciências humanas, as características da construção e estrutura do currículo, especificidades pedagógicas e mudanças da EJA, metodologia para EJA, pandemia, valorização de Matemática e Língua Portuguesa e prática integrada.

Relativamente à valorização de Matemática e Língua Portuguesa, os sujeitos entrevistados destacam o aumento da carga horária que ocorreu nestas disciplinas e a prioridade que lhes foi conferida, contrapondo tal movimento à desvalorização de outras áreas de ensino cuja importância e necessidade sublinham, como afirma o entrevistado 03: "porém, a questão da hierarquia de algumas disciplinas..."

Quanto à temática características do currículo, os entrevistados demonstraram a necessidade de buscar aproximação do contexto dos estudantes ao currículo, com atualidades, conhecimentos para vida, adequação da realidade da EJA à realidade do aluno. Os interlocutores também frisaram, em relação ao tema construção do currículo, a necessidade de haver participação dos alunos e consideração de suas histórias de vida, quando o entrevistado 04 afirma: “eu acho que para os alunos, [...] de suas histórias de vida...”

O anseio de escutar os alunos é destacado. No entanto, considerando as teorias críticas, afirmamos que o currículo é um espaço de disputa de poder, que reproduz as estruturas sociais. Sobre isso, Silva (2021, p.147) descreve: “O currículo tem um papel decisivo na reprodução da estrutura de classes da sociedade capitalista”.

Em relação à estrutura do currículo, os entrevistados apontam que existe autonomia apenas no papel; na realidade, o que se vê é uma hierarquização de disciplinas, um engessamento, uma fragmentação. Para os interlocutores, aumentar a carga horária não resolve, priorizar um conteúdo não é a solução, visto que o currículo não é uma listagem de conteúdo. O trabalho interdisciplinar, que atualmente é esporádico, deveria ser valorizado, através de um trabalho em conjunto e com projetos.

A hierarquização de disciplinas, a fragmentação e as separações rígidas do currículo são colocadas em dúvida, considerando a perspectiva pós-estruturalista. Conforme Silva (2021, p. 124) “...uma perspectiva pós-estruturalista colocaria em dúvida as atuais e rígidas separações curriculares entre os diversos gêneros de conhecimento”.

Discutindo as especificidades da EJA, os entrevistados afirmaram que é necessário ir além da sala de aula, argumentando que os alunos precisam de formação para seus futuros e é importante o diálogo para que se escute a comunidade. Nessa perspectiva, apontam que para melhor aprendizagem é necessário haver

material didático e metodologia específicos para os estudantes da EJA, pois é um ensino diferente do “regular”. Os entrevistados argumentam que a EJA é muito útil para seus alunos, os quais apresentam um perfil heterogêneo e precisam ter acesso pleno ao exercício da cidadania – tendo a garantia de acesso à educação conforme é determinado na Constituição.

Quanto à temática mudanças EJA e Pandemia, os entrevistados destacaram que, devido à Pandemia de Covid-19, algumas características das mudanças ficaram imperceptíveis, enquanto outras foram observadas, como o foco na quantidade de carga horária – por exemplo, o aumento em Português e a perda da Literatura, que observamos conforme o entrevistado 03: “questão da Pandemia não sinto a diferença, ainda não percebi porque nós ficamos muito pouco tempo em sala de aula, não deu pra perceber isto”.

A pedagogia para EJA foi outro tema abordado pelos entrevistados. Eles destacaram que seria interessante uma pedagogia de construção, que oportunize uma inserção na sociedade, uma metodologia de Paulo Freire. Demonstra-se na fala do entrevistado 02: “autonomia do aluno, na autonomia pra que ele seja uma pessoa autônoma, né, uma metodologia baseada nisso aí, que possibilitasse ferramentas pra que os alunos pudessem se inserir no mundo, no mundo das relações”.

Identificamos que as formações apresentadas aos estudantes da EJA visam ao mercado de trabalho imediato, reconhecidamente calcadas num currículo hierarquizado e nos princípios das necessidades da economia do mercado:

As instituições de ensino, portanto, é que deram continuidade, na estrutura de seus conteúdos curriculares e com seus métodos e ferramentas de ensino e de aprendizagem, à formação de uma subjetividade calcada nos princípios da economia de mercado e da hierarquia do trabalho (Antunes; Pinto, 2017, p. 84).

Sobre a temática Prática Integrada, os entrevistados frisaram que era uma disciplina de formação que valorizava e agregava, com

cursos de vestuário, agroindústria, confeitiro e manicure; conforme identificamos na fala do entrevistado 02: “isto era algo que agregava muito na EJA, muito mesmo... depois teve uma época que as práticas integradas se trabalhava, os alunos tinham cursos de manicure, curso de confeitaria”.

As percepções dos entrevistados, que identificamos através de análise das transcrições das entrevistas, apresentam claros indícios da necessidade de analisar os currículos conforme a realidade vivida, perspectivas e necessidades dos discentes na retomada do processo de aprendizagem, em busca de sua cidadania pelo retorno à escola. Precisamos trabalhar as tensões vividas pelo estudante. Destaco que as disciplinas da área de conhecimento Prá-

tica Integrada poderiam corresponder a uma parcela das respostas das tensões vividas pelos estudantes da EJA porém, com estas mudanças, ficaram prejudicadas.

Os entrevistados, que são professores e coordenadores, percebem características do gerencialismo na política educacional como algo prejudicial e mencionam reações, o que identificamos na categoria **adesão e recusa/resistência**.

A categoria **adesão e recusa/resistência** é uma categoria final que emerge das categorias intermediárias: **avanços e retrocessos; participação e mudanças**; políticas e resistências.

No quadro a seguir, apresentam-se algumas falas de sujeitos relativas às três categorias intermediárias citadas.

Quadro 04: Extratos de falas da categoria final adesão e recusa/resistência

CATEGORIA INTERMEDIÁRIA	EXTRATOS DE FALAS
Avanços e Retrocessos	Entrevistado 04 “eu acho ela muito ruim, porque ela limita a diversidade, e quanto mais diversidade a escola tiver é melhor..”
	Entrevistado 05 “... elas chegavam com a prancheta embaixo do braço pra fazer a contagem de alunos, era bem complicado..”
	Entrevistado 03 “... sempre na hora de colocar mais turmas, mais disciplinas pras turmas sempre é deixada de lado a área das ciências humanas..”
Participação e Mudanças	Entrevistado 03 “...tiraram nossas reuniões semanais que a gente fazia bastante debate..”
	Entrevistado 02 “...eu acho, tem que ter reunião pra começar se colocar as ideias, isto é fundamental, isto é uma coisa que nós não podíamos ter perdido na EJA..”
	Entrevistado 03 “...não priorizam este tipo de aluno mais crítico, este aluno mais pensante, este aluno que percebe a realidade, que tenta mudar, este aluno cidadão mesmo, eles não querem este tipo de formação..”
Políticas e Resistências	Entrevistado 02 “Não, não, as mudanças vieram direto de cima pra baixo, né, elas não foram consultadas, foi uma época que estavam havendo estas mudanças vieram da mantenedora, pelo que eu entendi, e vieram simplesmente foram colocadas..”
	Entrevistado 04 “...na prática cada vez mais a escola é engessada a partir desses planos pedagógicos e decisões tomadas por pessoas externas na escola né.”
	Entrevistado 04 “...parece que a educação e a escola acaba se virando moeda de troca..”

Fonte: Elaboração própria.

A categoria **avanços e retrocessos** perpassa por colocações nas quais os entrevistados apontam que o CMP foi contra as mudanças na EJA, as quais ocasionaram perdas à escola, tais como falta de autonomia, diminuição de professores, afunilamento e diminuição de turmas, resultando em perda de qualidade do seu processo educacional, o que se apresenta como um descaso para com os estudantes.

Os retrocessos foram perda de qualidade e de diversidade de conhecimento, redução de matrículas e de carga horária, bem como diminuição da formação integral, pois as práticas integradas também foram prejudicadas, conforme falas dos entrevistados:

eu acho ela muito ruim, porque ela limita a diversidade, e quanto mais diversidade a escola tiver é melhor (Entrevistado 04)

a prática integrada tem agora [...] ela saiu das outras séries, ela se perdeu, né, que tinha nas outras [...] e antes tinha até no ensino médio, esta disciplina foi uma das que foi prejudicada, agora só tem o empreendedorismo. (Entrevistado 02)

A percepção dos entrevistados também foi demonstrada em relação às ameaças de extinção das turmas, pois membros da SMED visitavam a escola com pranchetas para contagem de alunos em sala de aula. O intuito era decidir pela manutenção ou fechamento de turmas, conforme menciona o entrevistado 05: “elas chegavam com a prancheta embaixo do braço pra fazer a contagem de alunos, era bem complicado”.

Em relação a retrocesso, como já discutido, as disciplinas de Ciências Humanas foram “enxugadas” com perdas de espaços, sendo quase extintas com a redução de carga horária, conforme enfatiza o entrevistado 03: “sempre na hora de colocar mais turmas, mais disciplinas pras turmas, sempre é deixada de lado a área das ciências humanas”.

Contrariamente aos apontamentos de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25), para quem “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”, não ocorreu participação dos professores

nas mudanças efetuadas, conforme apuramos na categoria **participação e mudanças**, em que analisamos o papel dos professores na construção e escolhas referentes à reformulação da EJA.

A categoria **participação e mudanças** é a categoria intermediária constituída pelas indicações discursivas de que os entrevistados identificaram que as mudanças ocorreram de cima para baixo, excluindo do debate coordenação escolar, professores e alunos. A reformulação chegou à escola “pronta”, sem espaço nem tempo para a participação da comunidade escolar. No quadro 04, é possível ler extratos de falas associados a esta categoria.

Os entrevistados indicaram que existe uma política que defende o não pensar e o não questionar, deixando de priorizar a formação de alunos críticos.

porque né, foi de cima pra baixo a decisão (Entrevistado 04)

eu tava na coordenação, mas não passou por nós, a que eu quero te dizer, agora eu posso afirmar, nada passou pela coordenação (Entrevistado 01)

não priorizam este tipo de aluno mais crítico, este aluno mais pensante, este aluno que percebe a realidade, que tenta mudar, este aluno cidadão mesmo, eles não querem este tipo de formação (Entrevistado 03)

Os entrevistados indicam que durante a pandemia, com a redução do controle da SMED em relação ao desenvolvimento do trabalho dos professores, ocorreram mais trabalhos em conjunto, maior interdisciplinaridade, como descrito pelo entrevistado 05: “pois aí depois veio a Pandemia, eu percebo assim no material, eu percebo que até mesmo a questão do trabalhar interdisciplinar, duas disciplinas ou mais juntas”.

Quanto à participação, inferimos que na relação entre professor e aluno da EJA há uma troca e que os alunos são importantes participantes da construção do currículo. Os entrevistados apontaram que o currículo precisa ser uma construção coletiva, com debate, sugestões

de temas, que deve considerar a experiência dos estudantes, acolhendo seus interesses; ou seja, é necessário construir o currículo com a participação dos alunos e professores.

e aí volta e questão do currículo, tem que ser um currículo, pensar um currículo de forma que aproveite isso aí, né..., em ser um currículo que pense aquela senhora que passou o dia limpando casa do patrão” (Entrevistado 02)

“então eu acho que é muito importante, sim, um currículo que contemple o nosso aluno, o nosso público, e não simplesmente ter uma listagem de conteúdos e desenvolver sem saber a finalidade (Entrevistado 01)

Os entrevistados mencionaram as reuniões como espaços – perdidos – de debate, nos quais eram discutidos os conteúdos com diálogo, e reconheceram que elas trazem qualidade, amadurecimento, trabalho em conjunto, sugestões de ideias etc. Mesmo quando os professores chegam cansados às reuniões, estas qualificam o grupo.

tiraram nossas reuniões semanais que a gente fazia bastante debate (Entrevistado 03)

eu acho, tem que ter reunião pra começar se colocar as ideias, isto é fundamental, isto é uma coisa que nós não podíamos ter perdido na EJA (Entrevistado 02)

As reuniões da EJA foram reduzidas, provocando perda importante de espaço para debates e discussões pedagógicas. Alguns tempos antes destinados reuniões foram extintos, com prioridade para a alocação de carga horária dos professores em sala de aula, o que desconsidera que as reuniões são momentos de afetos e aproximações.

A categoria **políticas e resistências** é a categoria intermediária que congrega excertos nos quais apreende-se que, na perspectiva dos sujeitos da pesquisa, as mudanças da EJA são impostas de cima para baixo, sem dar voz à Escola. Nas palavras do Entrevistado 02: “Não, não, as mudanças vieram direto de cima pra baixo, né, elas não foram consultadas, foi uma época que estava havendo estas mudanças, vieram da mantenedora, pelo que

eu entendi, e vieram simplesmente foram colocadas”.

Discutindo sobre influências externas, os entrevistados apontam como atores relevantes na imposição das mudanças a mantenedora, bem como todo um sistema, como mercado e políticas de governos, que impõem suas características neoliberais. Ou seja, enfatizam que as mudanças que ocorreram na EJA são decisões externas ao ambiente escolar, na perspectiva de que as políticas “são feitas” e a escola apenas as cumpre.

Os entrevistados percebem que as políticas apresentadas são conservadoras e voltadas para uma educação mecanicista, tornando a escola engessada: há, então, espaço para ler e escrever, porém há redução de espaços para pensar e interpretar.

eles não priorizam este tipo de educação, priorizam uma educação mais voltada para aquela coisa mecanicista (Entrevistado 03)

na prática cada vez mais a escola é engessada a partir desses planos pedagógicos e decisões tomadas por pessoas externas à escola, né (Entrevistado 04)

O “sistema vigente” “diminui” a educação com o pensamento de cortar custos, quando, por exemplo, a Secretaria de Educação retira reuniões como forma de “não gastar”. É esta a força de políticas institucionais na determinação de como a política educacional será constituída, conforme identificamos na fala do entrevistado 03: “nossa mantenedora foi muito enfática nesta questão de tirar as reuniões, aumentar a carga horária, tirar professores, tirar turmas, tudo pra economizar, não podemos gastar”.

Ao final, a educação é tratada como moeda de troca: existe um interesse do “Mercado” na formação de mão de obra e também no fundo público (recursos financeiros) destinados à educação.

parece que a educação e a escola acabam virando moeda de troca” (Entrevistado 04) “[...] mercado, ele tá intimamente relacionado a estas mudanças, né, porque óbvio que há um

interesse, do mercado, principalmente no mercado financeiro, nos recursos que a educação dispõe, e não só recursos financeiros, também nos recursos humanos (Entrevistado 04)

Como apontado na terceira seção, com a necessidade de menos Estado e mais Mercado, o gerencialismo manifesta-se nas políticas públicas/educacionais, em práticas do sistema capitalista que favoreçam o setor privado – isto é, determinantes para a influência externa ao Estado sobre as políticas públicas. Destaco aqui a afirmação de Ball, Maguire e Braun (2021, p. 71): “Essas respostas políticas e emocionais a pressões externas e mudanças tornam-se parte do caminho...”, o que evidenciamos em diversos fragmentos de falas dos entrevistados nas categorias intermediárias apresentadas – **Influências e Mercado, Políticas e Resistências**.

Ainda que, no futuro, os movimentos de resistência da Escola possam ser omitidos/silenciados, os entrevistados evidenciaram os conflitos. Segundo eles, existiram tentativas de resistência à mudança na EJA, principalmente através de disputas políticas, tentando atenuar as mudanças com argumentos (que estão apresentados ao longo do texto) e levando a disputa para a Promotoria.

Nós bem que tentamos, tentamos, argumentamos, mas não teve, não deram muitos ouvidos, bem isto assim, a escola se colocou contra a diminuição [...] teve a função de nós irmos, até a função de, fomos parar até na Promotoria, aconteceu tudo isto, pouco fomos escutados. (Entrevistado 05)

Consideram os entrevistados que falta diálogo com a SMED, além de orientações práticas. Essa falta de diálogo e orientação acaba por piorar/difícultar o acesso dos estudantes à Escola, negando-lhes cidadania. Os interlocutores destacaram também que faltam políticas locais que tratem com seriedade a EJA, conforme assinala o entrevistado 04: “a impressão que a gente tem é que a cada ano parece que vai ser o último e este sentimento é muito ruim, não há uma política, o que falta é uma política séria pra EJA”.

Analisamos o impacto da modificação do currículo e, nesta análise, como pesquisadores, buscamos captar as alterações e os resultados que estas terão sobre a formação dos estudantes. Sobre estas alterações, com a fundamentação da teoria da atuação, destacamos a fala de Joslin (2017, p. 1): “Quando o pesquisador fundamenta-se na teoria da atuação, busca captar as alterações, adaptações, traduções realizadas pelos sujeitos no contexto da prática (ajustamentos secundários, conforme Ball)”.

Identificamos a percepção dos entrevistados sobre as atuações das políticas, e as interpretações das mudanças curriculares da EJA:

Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias em práticas contextualizadas – e esse processo envolve interpretações de interpretações (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26).

Conforme percepção do entrevistado 05, “esta mudança, é partir do que eles pensam, e não é partir da comunidade, é a partir do que estas pessoas que escrevem essas leis pensam”.

Buscamos identificar, através dos relatos e percepções dos entrevistados⁵, como ocorreram as alterações na EJA em 2019:

- Entrevistado 05: “Então eu senti aquela coisa, vamos tirar **depois eles se viram**”
- Entrevistado 04: “porque né, **foi de cima pra baixo** a decisão”
- Entrevistado 04: “gente acabou sabendo porque **as coisas chegam pra gente sempre por último**”
- Entrevistado 01: “Externos da escola sim né, isto vem da mantenedora **estas mudanças vieram diretamente de nossa mantenedora**”.

As alterações na EJA em 2019, com base nos relatos dos entrevistados, provocaram sensações de não pertencimento ao processo de mudanças. Adicionalmente, como as políticas são colocadas em prática pelos professores, os autores descrevem que as autoridades locais tendem a trabalhar duro para colocar as polí-

⁵ Grifos nossos.

ticas impostas em prática: “Eles não costumam trabalhar para minar as diretrizes da política de cima” (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 26). As mudanças no currículo tiveram como justificativa a adaptação à BNCC, e esta adequação foi realizada sem participação dos professores, conforme indica o entrevistado 04 – “de cima para baixo”.

Quem participou das discussões?

- Entrevistado 04: “Aquele que **ouviu a comunidade** e que respeitasse esta decisão da comunidade”;
- Entrevistado 01: “Se tiveram reuniões? Se os professores participaram? Eu penso que não, eu acho que veio **esta mudança de cima pra baixo**.”;
- Entrevistado 03: “parece que eles já estão com a coisa pronta e uns dos aspectos eles colocam é **esta discussão**, mas **só para inglês ver**”.

Ao analisar as falas, interpretamos que as mudanças não consideraram os atores envolvidos, adotando um sentido distorcido de interação e participação. Essa concepção linear na construção das políticas educacionais é apontada por Ball, Maguire e Braun (2021, p. 28): “Contudo, de muitas maneiras, esse tipo de abordagem para o ‘fazer’ da política permanece colocado dentro de uma concepção linear, de cima para baixo e indiferenciada de trabalho com política nas escolas.”

Como foi a participação dos estudantes?

- Entrevistado 04: “eu acho que para os alunos, os anseios dos estudantes, **teria que ouvir mais eles**, né, e não só eles, também como **ter conhecimento de suas histórias de vida, de suas necessidades, desejos**, acho que isto teria que ser fundamental, assim.”

Evidencia-se a necessidade de escutar os estudantes, de conhecer suas histórias de vida tornando efetivas as suas participações no processo escolar.

Em relação a participação de professores e estudantes, Ball, Maguire e Braun destacam a importância de atuações coletivas:

As atuações são coletivas e colaborativas, mas não simplesmente no sentido distorcido de trabalho em equipe, apesar de que está lá, mas também na interação e na inter-relação entre os diversos atores, textos, conversas, tecnologias e objetos (artefatos) que constituem respostas em curso à política (Ball; Maguire; Braun, 2021, p. 27).

Quanto às adesões, recusa/resistência, quais foram as principais divergências?

- Entrevistado 05 “Nós bem que tentamos, tentamos argumentamos, mas não teve, **não deram muitos ouvidos**, bem isto assim, a escola se colocou contra a diminuição [...] teve a função de nós irmos, até a função de, **fomos parar até na Promotoria**, aconteceu tudo isto, pouco fomos escutados”;
- Entrevistado 04: “mercado, ele tá intimamente relacionado a estas mudanças, né, porque óbvio que **há um interesse, do mercado** principalmente no mercado financeiro nos recursos que a educação dispõe e não só recursos financeiros, também nos recursos humanos [...] resistência eu acho que na época **a gente até tentou se organizar, ir na secretaria de educação**”.

Identificamos nas falas dos professores e coordenadores o reconhecimento da influência do mercado nas mudanças e tentativas de resistência, com reações contrárias, no sentido de reverter o que estava sendo imposto. Quanto à resistência, Ball, Maguire e Braun (2021, p. 205) já destacavam:

No entanto o que fica claro em nossos dados é que o que poderíamos chamar de resistência, um confronto pleno e reflexivamente articulado entre discursos agonistas, é raro e fugaz – limitado por exemplo a momentos de ação política ou sindical. No banal, em relação às pressões de desempenho, em resposta à mudança constante, há pouco espaço ou tempo ou oportunidade para pensar de forma diferente ou ‘contra’.

Considerações Finais

Nesse estudo analisamos aspectos da EJA Ensino Médio do CMP, uma das maiores escolas públicas da América Latina – a única escola mu-

nicipal em Pelotas que oferece EJA para todo o ensino básico. Apresentamos as características gerais dos estudantes a partir da aplicação de um questionário junto a 100 respondentes e demonstramos a política de austeridade adotada pela SMED, com redução da oferta de vagas pelo fechamento de turmas sob justificativa de racionalizar recursos humanos, financeiros e otimizar as práticas pedagógicas.

Apresentamos as características do gerencialismo, aspectos do modelo de Estado Neoliberal, com suporte de alguns autores como Ball (2004, 2005) e Newman e Clarke (2012). Analisamos o determinismo sobre os currículos por meio de descrições dos quadros dos currículos do ensino médio da EJA de 2019 e 2020 e de gráficos comparativos das cargas horárias por disciplinas e por áreas de conhecimentos, com objetivo de analisar e subsidiar a análise da influência do gerencialismo nas mudanças ocorridas.

Evidenciamos que o gerencialismo, como estratégia da política educacional Neoliberal, impõe à educação um imperativo de controles dos currículos para responder às necessidades do “Mercado”. Diante disso, argumentamos que o currículo é um espaço de disputa de poder, que reproduz as estruturas sociais; no entanto, é necessário que a organização curricular da EJA responda ao conjunto de aspirações dos estudantes, a partir da situação concreta do cotidiano.

Analisamos alguns aspectos sobre mudanças curriculares a partir de percepções de atores no contexto escolar: foram entrevistados professores e coordenadores da EJA, cujas falas foram investigadas pela via da Análise Textual Discursiva (ATD), uma metodologia de natureza qualitativa.

A categoria **mudanças curriculares** e a categoria **adesão e recusa/resistência** evidenciaram, na percepção dos professores, influências externas nas mudanças curriculares da EJA. Eles sentem a presença do gerencialismo quando identificam características de austeridade no cotidiano da Escola (redução

de turmas EJA, redução de carga horária para reuniões, diminuição de carga horária destinada ao ensino de determinadas áreas do conhecimento, entre outras) e aumento da gestão e controle exógenos; e também práticas de remodelagens de currículos para responder às demandas externas do Mercado.

Enfim, demonstramos que o avanço de práticas gerenciais na política educacional da EJA afasta esta modalidade de seus objetivos, dificultando o retorno e a permanência da população alvo dessa política na Escola.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Giana Lange do. **O Ginásio Pelotense e a Maçonaria**: uma face da história da Educação em Pelotas. Pelotas: Seiva, 2005.
- ANTUNES, Ricardo; PINTO, Geraldo A. **A Fábrica da Educação**: da especialização taylorista à flexibilização toyotista. São Paulo: Cortez, 2017.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BALL, Stephen. Performatividade, privatização e o pós-Estado do Bem-Estar. **Educ. Soc.** [online], v. 25, n. 89, pp.1105-1126, 2004.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, 2005.
- BALL, Stephen; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annete. **Como as escolas fazem políticas**: atuação em escolas secundárias. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- BRASIL. Parecer CNE/CEB 11/2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, 09 de junho de 2000, Seção 1e, p. 15. Disponível em: < https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PCB11_00.pdf?query=diretrizes%20curriculares%20nacionais >. Acesso em: 06 ago. 2024.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. **Lei Nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm >. Acesso em: 06 ago. 2024.

Charqueiro, P. Em avaliação, o fim do Ensino Médio no Pelotense. **Diário Popular**, 23 de novembro de 2022.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: História e implicações**. São Paulo: Loyola, 2008.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Estado Gerencial, Reestruturação Educativa e Gestão Educacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 24, p. 63-78, 2008.

JOSLIN, Melina de Fátima Andrade. **Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 2, p. 1-8, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/retepe>>. Acesso em: 28 dez. 2022.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. 2 ed. Rio de Janeiro: EPU, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Aná-**

lise Textual Discursiva. Ijuí: Ed. UNIJUI, 2016.

NEWMAN, Janet; CLARKE, John. Gerencialismo. **Educ. Real.**, v. 37, n. 2, p.353-381, ago 2012.

PAULA, Ana Paula Paes de. Administração Pública Brasileira Entre o Gerencialismo e a Gestão Social. **RAE- Revista de Administração de Empresas**, v. 45, n.1, p.36-49, jan.-mar. 2005.

PETERS, Michael; MARSHAL, James; FITZSIMONS, Patrick. Gerencialismo e Política Educacional em um Contexto Global: Foucault, Neoliberalismo e a Doutrina da Auto-Administração. **Globalização e Educação – perspectivas críticas**. Porto Alegre: ArtMed, 2004, p.77-90.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SMED. (2020).

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

*Recebido em: 02/03/2024
Aprovado em: 24/07/2024*



Este é um artigo publicado em acesso aberto sob uma licença Creative Commons.